

ENSINO DE HISTÓRIA e Educação Patrimonial



Educação Patrimonial no
Ensino de História é:

Conhecer - Reparar
Historicizar - Conceituar
Investigar - Compreender
Usar - Participar
Sensibilizar - Cuidar

Carmem Zeli de Vargas Gil
João Pedro Moraes Silveira
Melina Kleinert Perussatto

Organizadores



Conselho Editorial

Elizabeth Madureira Siqueira – IHGMT

Renilson Rosa Ribeiro – UFSCar

Nileide Souza Dourado – NDIHR/UFMT

Sérgio Henrique Puga da Silva – UFMT

Adrienne de Oliveira Firmo – USP

Adriana Gonçalves Pio – UNIVALE

Daniela Bitencourt Bueno – FMUSP

Madelene Marinho e Silva – UNESP

Carmem Zeli de Vargas Gil

João Pedro Moraes Silveira

Melina Kleinert Perussatto

Organizadores

ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL



São Paulo, SP
2025

© Carmem Zeli de Vargas Gil, João Pedro Moraes Silveira, Melina Kleinert Perussatto (Orgs.) 2025.

Qualquer parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada de forma gratuita, por meio eletrônico, fotocópia e outros, desde que citada a fonte.

A Paruna segue o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa em vigor no Brasil desde 2009.

A aceitação das alterações textuais e de normalização bibliográfica sugeridas pelo revisor é uma decisão dos autores.

G463 GIL, Carmem Zeli de Vargas. Ensino de
História e educação patrimonial / João Pedro Moraes
Silveira, Melina Kleinert Perussatto (Orgs.). São Paulo:
Paruna Editora, 2025.
408 f.
ISBN: 978-65-85106-47-4
1. História. 2. Cultura. 3. Patrimônio. I. Prefácio: Silva,
Monica Martins da. II. Título. CDD: 37/49 370.71

Revisão e Normalização Textual:

Adrienne Firmo – Paruna Editorial

Imagens da Capa e internas:

Ateliê Imani Anna - @imani.anna

Boneca mensageira e bonecas pretas artesanais

Capa, Editoração e Projeto Gráfico:

Candida Bitencourt Haesbaert – Paruna Editorial



Paruna Editorial

Rua Lima Barreto, 29 – Vila Monumento

CEP: 01552-020 – São Paulo, SP

Fone: 11 97958-9312

www.paruna.com.br

PREFÁCIO

ENSINANDO A TRANSGREDIR NO ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES E PRÁTICAS DOCENTES QUE AFETAM, HUMANIZAM E LIBERTAM

Monica Martins da Silva

No livro *Ensinar a transgredir*, cujos textos foram fortemente inspirados no encontro de bell hooks com a obra de Paulo Freire, a autora estadunidense analisa os efeitos do colonialismo no campo educacional e defende que a percepção crítica da realidade social, dispositivo imprescindível para transformação da sociedade, também considere que uma pedagogia emancipatória não se faz sem afeto, liberdade e entusiasmo (hooks, 2013).

Essas características são facilmente identificadas nos textos que compõem esta coletânea, produzida com artigos que são resultados de experiências de Educação Patrimonial no Estágio Supervisionado do curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em diferentes espaços e instituições de memória.

A dimensão crítica e problematizadora do campo do Patrimônio Cultural que perpassa os textos indica evidente escolha de desnaturalização das narrativas oficiais e das memórias do poder

que historicamente marcaram os discursos do Patrimônio, assumindo compromisso em dar evidência à presença de sujeitos invisibilizados e subalternizados. Nesse sentido, esses grupos são compreendidos em sua multiplicidade e diversidade social, étnica e de relações de gênero e suas atuações e agências são analisadas, por meio de documentos, acervos e coleções, expografia de museus ou mesmo na interpelação da arquitetura de bens consagrados e da ressignificação de espaços públicos como ruas, calçadas e praças.

As experiências que emergem, a partir dos textos, também evidenciam a importância de uma formação acadêmica que ocorre para além dos espaços formativos convencionais, ampliando, dessa forma, o diálogo com múltiplos sujeitos e instituições que, além de interlocutores, também se tornam coformadores pluralizando as referências de profissionalidade. Em alguns casos, esses encontros são mobilizadores de críticas que contribuem para a problematização das ações planejadas, em outros, os diálogos amplificam os sentidos propostos para o trabalho, possibilitando intervenções e respostas concretas a diferentes grupos sociais subalternizados. De todo modo, essas parcerias sinalizam uma proposta formativa preocupada e comprometida com o social e atenta às demandas que emergem a partir dessa relação com espaços coletivos e institucionais, favorecendo o desenvolvimento de uma ética profissional. São também experiências que corporificam o sentido de comunidade pedagógica, como concebido por bell hooks, em que todos, independentemente da formação, temos uma função no processo de produção e compreensão da realidade (hooks, 2013).

Há também situações em que os encontros com estudantes fora do espaço escolar ganham evidência e essas reflexões dimensionam a importância de se formar professores de História para a atuação

em múltiplos espaços e contextos, que pluralizam o repertório docente para com o público escolar e não escolar e contribuem para o desenvolvimento de saberes da experiência que dialogam tanto com o currículo escolar como com o próprio currículo acadêmico do curso de História, de forma diversa e insurgente. Esse deslocamento da sala de aula formal também favorece a interpelação do próprio papel estável que muitas vezes se acredita que o docente ocupa no processo de construção do conhecimento, questionando esse lugar de “saber” e “poder”, demarcando a impermanência e o imponderável que frequentemente ronda o nosso ofício.

A partir das referências da Educação Patrimonial, as intervenções analisadas indagam sobre o papel de acervos, produzem críticas a documentos, problematizam projetos museográficos e museológicos, questionam a monumentalidade atribuída a determinados bens culturais, consideram a importância de espaços não formais de educação na cidade como ruas, calçadas e praças. Além disso, as escritas produzidas nesses textos evidenciam percursos autorais trilhados pelos estudantes em seu processo formativo, denotando a diversidade de sentidos e significados que essas experiências podem construir, também apontando para propostas criativas, sensíveis e preocupadas em humanizar histórias de vida.

São reflexões que assumem o sentido de “educação engajada”, proposto por bell hooks, em que a teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária, senão por meio das intenções e dos sentidos que a ela atribuímos em nossas práticas (hooks, 2013).

Referência

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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 13

» ARQUIVOS

MEMÓRIAS REVELADAS: ENTRE
PORTA-RETRATOS E ENSINO DE HISTÓRIA 25

Camila Rosa Accordi

DO ENCANTO SURGE O APRENDIZADO:
A DEMOCRATIZAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO
DE PATRIMÔNIOS 39

Pedro Kellers Teixeira

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL:
A DICOTOMIA EDUCACIONAL ENTRE OPRIMIDOS
E OPRESSORES 54

Alexia Vaz Souza

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ENSINO DE
HISTÓRIA EM INSTITUIÇÕES ARQUIVÍSTICAS:
UMA EXPERIÊNCIA NO ARQUIVO HISTÓRICO DO RS 66

Erico Derosso Espindola

A OFICINA “DETETIVES DO CASO ELLWANGER:
UMA OFICINA DE ANÁLISE SOBRE O CRIME
INJÚRIA RACIAL NA INTERNET” E O OLHAR
SOBRE OS GAMES NO ENSINO DE HISTÓRIA 84

Lívia Pereira dos Santos | Luana Castro Andrade

CARTOGRAFIA DO PODER: UMA
POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL 98

Kelly Taíne Dullius | Lauri Dutra Júnior

» MEMORIAIS E MUSEUS

ENTRE PAREDES FÍSICAS E IMAGINÁRIAS:
A REPRESENTAÇÃO DA MULHER
NO MUSEU JÚLIO DE CASTILHOS **122**

Paula D'Ávila de Aguiar

MATA-BORRÃO DA HISTÓRIA: UMA
CRÍTICA SOBRE A COLONIALIDADE DO PODER **138**

Carla Borges Maestri

O NEGRO-VIDA: EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES-
ÉTNICORACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA
A PARTIR DOS BOLETINS INFORMATIVOS
DA ASSOCIAÇÃO SATÉLITEPRONTIDÃO **152**

Ana Carolina Aguilhera dos Santos

UMA AUTOANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA DA
MEDIAÇÃO "AS INVISIBILIDADES E AS VIVÊNCIAS
DE PERSONAGENS NEGROS NA HISTÓRIA DA
SANTA CASA DE MISERICÓRDIA DE PORTO ALEGRE" **173**

Bernardo Marques da Silva

UMA HISTÓRIA DE TODOS NÓS? TECENDO CAMINHOS
DESUBVERSÃO À COLONIALIDADE DOS SABERES A
PARTIR DE UMA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL DECOLONIAL **187**

Emily Hartz

MUSEU SUBMERSO: O FAZER EDUCAÇÃO PATRIMONIAL
SOB CONTEXTO DAS EMERGÊNCIAS CLIMÁTICAS **207**

Lucas Specht | Maria Paula Gonçalves Cabral |
Mônica da Silva Leitão | Sabrina dos Santos

» CASAS

RESSIGNIFICAÇÕES E RUPTURAS: UM OLHAR SOBRE O PATRIMÔNIO HEGEMÔNICO **226**

Fernanda Dalla Costa Siqueira

PATRIMÔNIO CULTURAL E DESIGUALDADE: POSSIBILIDADES DE MUDANÇA A PARTIR DO ENSINO DE HISTÓRIA **240**

João Vítor Barbosa de Brito

“PEDRA E CAL E AS DESIGUALDADES”: O PATRIMÔNIO COMO FONTE HISTÓRICA PARA PENSAR O OFÍCIO DO HISTORIADOR **259**

Nívia Rosa da Silveira Lopes

CASA DIÓGENES OLIVEIRA: UM PATRIMÔNIO QUE AFETA, HUMANIZA E RESISTE **277**

Arthur da Rosa dos Santos | Eduardo Matheus Palini |
Emmily Soares Bernardes | Gustavo Rossoni Vaz |
Maria Eduarda Ayres | Wesley Martins Bitencourte

UM OLHAR SOBRE A CASA DE CORREÇÃO DE PORTO ALEGRE E SEUS ENCARCERADOS: O CASO DE JOÃO DOS SANTOS FOGUISTA **301**

Cristiano Hoffmann Constante | Juliana Aristimunha
de Oliveira | Thiago Lopes Ferreira

» RUAS

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E RESISTÊNCIA
LGBTQIA+: INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NA
HISTÓRIA SOBRE A MEMÓRIA DE PORTO ALEGRE **313**

Daniele Cristie Almeida Bestetti

AVANTE LEGALIDADE: A ESTÁTUA DE LEONEL
DE MOURA BRIZOLA NO ENSINO DE HISTÓRIA **328**

Julia Melo da Silva

HISTÓRIAS NA CALÇADA: AS RUAS DO
CENTRO HISTÓRICO DE PORTO ALEGRE
COMO EXPRESSÃO DO PATRIMÔNIO IMATERIAL **352**

Gabriel Canova Thomassim

A PRESENÇA NEGRA NA HISTÓRIA DO
THEATRO SÃO PEDRO – REFLEXÕES SOBRE
A DESTRUIÇÃO DE ESCADAS E PASSADOS **369**

Tarso Jahn Ribeiro

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA
DA DITADURA A PARTIR DO SILENCIAMENTO
DOS 60 ANOS DO GOLPE NA PRAÇA DA MATRIZ **388**

Caterine Krauspenhar Gluszczyk | Thais Marx dos Santos



APRESENTAÇÃO

Carmem Zeli de Vargas Gil

João Pedro Moraes Silveira

Melina Kleinert Perussatto

Não se acorda um certo dia sendo professor ou professora, educador ou educadora, historiador ou historiadora. Não é uma mágica, embora seja preciso magia para, ao longo de um tempo de vida, viver experiências de inconformidade, rebeldia, desvio, devir, sonho, confluência e benquerença freiriana. É necessário, nesse processo, desalinhar os fios da colonização que produz a oposição e determina a impossibilidade, ou seja, a existência de um só ocorre com a subordinação do outro. Tornar-se aquele que acompanha a formação do outro é um ato amoroso, “uma inscrição afetuosa e solidária que sente e vibra no tom da partilha, reconhece o dom da vida como evento cíclico e ecológico e, por isso, se envolve ao invés de se desenvolver” (Rufino, 2021, p. 35).

Esta é uma obra coletiva de envolvimento com o ensino de História, com a crítica ao patrimônio, com a escuta dos estudantes, com a vida na cidade e com a esperança na formação do professor e da professora com processo de autoria, força criativa e geradora. Não é, portanto, um caminho único, reto, vertical ou dual. “A tarefa, agora, é praticar o cruzo feito o moleque que empina a pipa na laje, os corpos que não se aprisionam pelo pecado, e a reza encachaçada atirada ao meio-fio” (Rufino, 2021, p. 39).

Apresentamos 23 textos que sintetizam processos de desvio, a contrariar a agenda dominante, a tradição curricular e a aula como sistema de escuta de quem sabe sobre algo. Aqui, quebramos as quatro paredes da sala de aula, interrompemos o texto de História, rechaçamos o questionário e interrogamos as fontes para colocá-las a serviço da história escolar. Aulas que se dão nas ruas, “ensinanzas sopradas em pé de vento” que interrompem um tipo de educação e ensino de História “que está a serviço de uma política de dominação” (*Id.*, p. 15).

O livro propõe a Educação Patrimonial como interpretação do passado, o tratamento do patrimônio cultural como fonte, as aulas de História deslocadas para a cidade e a docência como criação e autoria, no âmbito de uma disciplina que compõe as 400 horas de estágio curricular obrigatório do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Na disciplina, um dos objetivos é deslocar a aula para diferentes espaços da cidade, como 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.

O planejamento da disciplina tem inspiração na obra *Questões desestruturantes no ensino de História*, a qual explicita o currículo Zé do Carço e o planejamento Maria Farinha para pensarmos a aula como encontro e acontecimento. “Mesmo quando a aula dada não coincide em nada com a aula planejada, o gesto de planejar não foi um tempo perdido, justamente porque aconteceu no encontro, e não na determinação. O planejamento Maria Farinha se constrói e reconstrói de forma dinâmica, sempre em movimento, mesmo que lateral, enviesado, como os caranguejos” (Gil *et al.*, 2022, p. 41-47). Portanto, os

artigos desta obra foram elaborados neste contexto de formação inicial de professores e professoras de História.

A capa traz a boneca mensageira elaborada pelo Ateliê Imani Anna, de Belo Horizonte, onde mulheres de uma mesma família juntam retalhos de tecido, lãs, agulhas, amor, criatividade e coletividade na feitura das bonecas de pano pretas que espalham mensagens relacionadas às identidades afro-brasileiras. O Ateliê Imani Anna nasceu em 2007, com a intenção de gerar renda de forma coletiva para artesãs do bairro Santa Clara, em Vespasiano/MG. Teve início com Edmeia Soares, Gecilma Ribeiro e segue hoje com Ana das Dores Soares Medina (Dorinha I), Ana Emanuela Soares Medina, Ana Paula Soares Medina, Maria Aparecida Pacheco (Dorinha II) e Ana Maria Soares Nunes.

Os textos foram organizados em quatro seções, a fim de interrogar, refletir e propor abordagens e atuações de historiadoras e historiadores em arquivos, museus, casas e ruas, desde perspectivas críticas de ensino de História por meio do patrimônio cultural. Os artigos foram escritos entre 2023/1 e 2024/1, após a elaboração de planejamentos para mediações participativas, na disciplina de Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial.¹

A seção **Arquivos** é iniciada com três capítulos desenvolvidos a partir da atuação na oficina “Resistência em Arquivo: patrimônio, ditadura e direitos humanos”, do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERS). Camila Rosa Accordi, em “Memórias reveladas: entre porta-retratos e ensino de História” reflete sobre o uso de porta-retratos para sensibilizar, huma-

1 Sobre a disciplina, ver: Gil; Meinerz, 2017; Gil, 2020; Gil; Pacievitch; Perussatto, 2022; Gil; Pacievitch, 2022; Gil; Perussatto; Silva [no prelo].

nizar e aproximar o público com documentos e memórias de Nilce Cardoso, uma das personagens abordadas pela referida oficina. Pedro Kellers Teixeira, em “Do encanto surge o aprendizado: a democratização e experimentação de patrimônios”, enfoca a potencialidade do sensível, da experimentação e do encantamento na construção de relações patrimoniais, e questiona a necessidade de políticas públicas para a aproximação democrática do público com o patrimônio cultural da instituição. Alexia Vaz Souza, em “A importância da educação patrimonial: a dicotomia educacional entre oprimidos e opressores”, discorre sobre o impacto da participação de estudantes da Escola Porto Alegre (EPA), caracterizados pela situação de vulnerabilidade social, na construção de relações entre as lutas e resistências abordadas na oficina e seus enfrentamentos contemporâneos.

Em seguida, é abordada atuação no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul (AHRs). No capítulo “Educação patrimonial e ensino de história em instituições arquivísticas: uma experiência no Arquivo Histórico do RS”, Érico Derosso Espindola, provoca-nos sobre a necessidade de reflexão acerca da atuação de historiadores(as), professores(as), alunos(as) em arquivos, bem como os desafios e potencialidades do manejo de perspectivas interseccionais na leitura e no trabalho com o patrimônio documental.

Outra importante parceria diz respeito à Divisão de Documentação e Memória da Justiça Federal da 4ª Região, em “A Oficina ‘Detetives do Caso Ellwanger: uma oficina de análise sobre o crime injúria racial na Internet’” e o olhar sobre os *games* no ensino de História”, Lívia Pereira dos Santos e Luana Castro Andrade abordam as relações entre negacionismo histórico do Holocausto e disseminação de discurso de ódio na Internet,

com pesquisa em fontes e compromisso historiográfico com a verdade, a memória e a justiça.

Por fim, em “Cartografia do poder: uma possibilidade de educação patrimonial”, Kelly Taíne Dullius e Lauri Dutra Júnior, por meio de uma coleção de mapas produzidos pelos portugueses durante as grandes navegações, problematizam a dimensão política contida na elaboração desses documentos, de modo a estabelecer relações com questões contemporâneas. Esse capítulo é fruto da parceria com o Núcleo de Pesquisas Históricas (NPH/UFRGS) e evidencia a importância de tais espaços universitários para a formação docente.

A seção **Museus e Memoriais** é aberta com um capítulo originado na atuação em grupo no Museu Júlio de Castilhos. Paula D'Ávila de Aguiar, em “Entre paredes físicas e imaginárias: a representação da mulher no Museu Júlio de Castilhos”, aborda os desafios de articular na mediação a perspectiva da historiografia sobre o protagonismo das mulheres com a construção expográfica *Narrativas do feminino*, que reforça lugares de subalternidade.

Em seguida, no capítulo “Mata-borrão da história: uma crítica sobre a colonialidade do poder”, Carla Borges Maestri interroga o eurocentrismo historiográfico e propõe um trabalho com as contradições e disputas, mediado por narrativas indígenas e objetos do Memorial da Justiça do Trabalho do Rio Grande do Sul (MJTRS), onde atuou durante o estágio para a licenciatura. Também sob abordagem decolonial, em “O negro-vida: educação para as relações-étnico raciais no ensino de História a partir dos boletins informativos da Associação Satélite Prontidão”, Ana Carolina Aguilhera do Santos evidencia a potência da parceria com espaços comunitários na construção de caminhos para uma

educação crítica à colonialidade do patrimônio e valorizadora dos legados negros.

A seção Museus e Memoriais compreende ainda dois capítulos desenvolvidos a partir da parceria com o Museu do Centro Histórico-Cultural da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre. “Uma história de todos nós? Tecendo caminhos de subversão à colonialidade dos saberes a partir de uma educação patrimonial decolonial”, de Emily Hartz, mobiliza perspectivas decoloniais para interrogar processos de apagamento histórico de sujeitos negros na expografia museal do espaço. Em “Uma autoanálise histórico-crítica da mediação ‘As invisibilidades e as vivências de personagens negros na história da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre’”, Bernardo Marques da Silva reflete sobre os desafios enfrentados na produção de visibilidades de pessoas negras ao longo do planejamento e das mediações museais.

A seção é encerrada com “Museu submerso: o fazer educação patrimonial sob contexto das emergências climáticas”, no qual Lucas Specht, Maria Paula Gonçalves Cabral, Mônica da Silva Leitão e Sabrina dos Santos examinam as agruras enfrentadas durante suas atividades no Museu Estadual do Carvão, na cidade de Arroio dos Ratos, no contexto das enchentes que assolaram o Rio Grande do Sul, em maio de 2024. Cabe aqui salientar que esta tragédia-crime impactou o desenvolvimento da disciplina – que, enfim, ocorria regularmente, depois dos impactos causados pelo Ensino Remoto Emergencial procedente em virtude da pandemia de Covid-19 – e, sobretudo, a vida de estudantes e suas comunidades, que perderam seus museus pessoais e familiares para as águas e a lama. Entretanto, com o re-

torno à sala de aula, transformamos a disciplina em um espaço de acolhimento, escuta e denúncia.

A seção **Casas** é iniciada com três capítulos oriundos da parceria com a Superintendência do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional do Rio Grande do Sul (Iphan/RS). A fim de desvelar as camadas de tempo do Palacete Argentina, que sedia a instituição, o grupo interrogou como uma casa constitui-se fonte de desigualdades históricas. Em “Ressignificações e rupturas: um olhar sobre o patrimônio hegemônico”, Fernanda Dalla Costa Siqueira enfatiza a pertinência da resignificação crítica da herança hegemônica que se mantém naquele espaço; em “Patrimônio cultural e desigualdade: possibilidades de mudança a partir do ensino de História”, João Vítor Barbosa de Brito analisa as mediações realizadas pelo grupo e, sobretudo, as intervenções feitas pelo público afetado, com destaque às interpelações das trabalhadoras terceirizadas, quanto à compreensão das permanências de desigualdades de classe, raça e gênero naquele espaço. Em “‘Pedra e cal e as desigualdades’: o patrimônio como fonte histórica para pensar o ofício do historiador”, Nívia Rosa da Silveira Lopes destaca as expressões da desigualdade na arquitetura do prédio e indaga acerca do papel dos historiadores na construção de novas interpretações e interrogações sobre os patrimônios.

Encerram a seção Casas, dois textos, o primeiro de Arthur da Rosa dos Santos, Eduardo Matheus Palini, Emmily Soares Bernardes, Gustavo Rossoni Vaz, Maria Eduarda Ayres e Wesley Martins Bitencourt com “Casa Diógenes Oliveira: um patrimônio que afeta, humaniza e resiste”. Se o Palacete Argentina mimetiza a historicidade das desigualdades, a Casa Diógenes Oliveira, situada na Cidade Baixa, Porto Alegre, representa um espaço

de memória e cultura sobre a resistência política às ditaduras brasileira e latino-americanas e as lutas por democracia. Como legado, a imprescindibilidade da afetividade. Desta mediação construiu-se um projeto de extensão vinculado ao Laboratório de Ensino de História e Educação (Lhiste/UFRGS) – um programa de extensão com mais de uma década de atuação –, por meio do qual os estudantes seguem realizando mediações no espaço e sinalizam para possibilidades de protagonismo estudantil na construção de curricularização da extensão. O segundo de Cristiano Hoffmann Constante, Juliana Aristimunha de Oliveira e de Thiago Lopes Ferreira, em “Um olhar sobre a Casa de Correção de Porto Alegre e seus encarcerados: o caso de João dos Santos Foguista”, os autores e autora interrogam as desigualdades raciais contidas no sentenciamento dos respectivos personagens e evidenciam potencialidades do acervo iconográfico do Museu da UFRGS para reflexões históricas e educativas sobre relações raciais.

A seção final, **Ruas**, é inaugurada com o capítulo “Educação patrimonial e resistência LGBTQIA+: intervenções pedagógicas na história sobre a memória de Porto Alegre”, de Daniele Cristie Almeida Bestetti que, em sua parceria com o Centro de Referência em História LGBTQUIAPN+ (Close/UFRGS), explicita a importância formativa oriunda da articulação da disciplina com programas de extensão universitários desenvolvidos em diferentes unidades. Além disso, denuncia o silenciamento histórico da comunidade LGBTQUIAPN+, em contraponto a sua presença nos espaços públicos, e a necessidade de se qualificar a formação para a atuação docente perante as questões colocadas.

Em “Avante Legalidade: a estátua de Leonel de Moura Brizola no ensino de História”, Julia Melo da Silva reflete sobre o ensino

de História e a Educação Patrimonial por meio de monumentos, em diálogo com sua atuação no Museu de Comunicação Social Hipólito José da Costa (Musecom).

Em “Histórias na calçada: as ruas do centro histórico de Porto Alegre como expressão do patrimônio imaterial”, Gabriel Canova Thomassim discute o conceito de patrimônio e o imaginário sobre a presença negra, a partir da construção de um percurso nos arredores da Praça da Alfândega, informado pelo ponto de vista da imprensa negra de Porto Alegre do pós-Abolição. Realizado em parceria com o Projeto Imprensa Negra Educadora (Pine/UFRGS), vinculado ao programa de extensão Atlânticas – Laboratório de Estudos sobre o Pós-Abolição, igualmente, reforça a importância das parcerias com projetos de extensão.

Em “A presença negra na história do Theatro São Pedro – reflexões sobre a destruição de escadas e passados”, Tarso Jahn Ribeiro buscou pela presença negra no Theatro São Pedro, a partir de seu incômodo perante os silenciamentos contidos na narrativa oficial sobre a instituição. É interessante ressaltar que esse processo decorreu da pesquisa para a elaboração de um percurso por lugares associados à ditadura militar brasileira, a evidenciar a autonomia discente na construção de sua experiência de aprendizado. Foi realizado em parceria com o Laboratório de Estudos sobre Usos Políticos do Passado (Luppa/UFRGS), mais um programa de extensão parceiro da disciplina.

Em “Reflexões sobre o ensino de história da ditadura a partir do silenciamento dos 60 anos do golpe na Praça da Matriz”, Catherine Krauspenhar Gluszczyk e Thais Marx dos Santos, também em cooperação com o Luppa/UFRGS, ponderam sobre as potencialidades da memória para o ensino de história sobre

a ditadura. Por fim, em “Avante Legalidade: a estátua de Leonel de Moura Brizola no ensino de História”, Julia Melo da Silva reflete sobre o ensino de História e a Educação Patrimonial por meio de monumentos, em diálogo com sua atuação no Museu de Comunicação Social Hipólito José da Costa (Musecom).

Por fim, salientamos mais uma vez que o conjunto de textos reunidos nesta coletânea evidencia compromissos firmados pela disciplina na construção de um ensino de História conjugado ao patrimônio cultural informado por questões desestruturantes:

Entre a liberdade do pensamento e as circunstâncias históricas de um presente que se apresenta na forma de exclusão, fome, racismo, homofobia, discriminação, pobreza, violência, Maria Farinha e Zé do Carvão realizam a síntese de um pensamento, cuja criação se dá por problemas do presente. Por isso, os dois personagens constroem um currículo de História inclusivo, aberto, que escuta os barulhos do mundo: cosmologias, modos de vida, culturas, epistemologias, metafísicas, os corpos em sua inapelável multiplicidade (Gil et al., 2022, p. 6).

Desejamos uma ótima leitura!

Referências

GIL, C. Z. V. Investigações em educação patrimonial e ensino de história (2015-2017). **Clio**, Recife, v. 38, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistaclio/article/view/243720>. Acesso em: 02 dez. 2024.

_____.; MEINERZ, C. B. Educação, patrimônio cultural e relações étnico-raciais: possibilidades para a decolonização dos saberes. **Horizontes**, v. 35, n. 1, p. 19-34, 2017. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/436>. Acesso em: 02 dez. 2024.

_____.; PACIEVITCH, C. Aulas de história e educação patrimonial: em busca de mediações participativas. In: ZARBATO, J.; RODRIGUES JUNIOR, O.; RIBEIRO, R. R. (orgs.). **Estágio, práticas e extensão: vivências dos professores de história no tempo das incertezas e esperanças**. Cuiabá: Paruna Editorial, 2022, v. 1, p. 114-133. Livro eletrônico. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/248728>. Acesso em: 02 dez. 2024.

_____.; PACIEVITCH, C.; PERUSSATTO, M. K. Pensar historicamente com a educação patrimonial: um não-guia. **Sillogés**, v. 5, n. 1, p. 56-87, jan./jul., 2022. Disponível em: <http://historiasocialecomparada.org/revistas/index.php/silloges/article/view/209>. Acesso em: 02 dez. 2024.

_____.; PERUSSATTO, M. K.; SILVA, S. C. A. Ensinar história nas fissuras do patrimônio. **História & Ensino**. No prelo.

_____. et al. Currículos, encontros e planejamentos. **Questões desestruturantes no ensino de história**. Porto Alegre: UFRGS, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/249437>. Acesso em: 02 dez. 2024.



» ARQUIVOS

MEMÓRIAS REVELADAS: ENTRE PORTA-RETRATOS E ENSINO DE HISTÓRIA

Camila Rosa Accordi¹

Resumo: O presente artigo objetiva articular uma reflexão sobre formas de se perspectivar o ensino de História e, mais especificamente, o ensino de História relativo à ditadura civil-militar de 1964. A proposta surgiu a partir da realização da oficina “Resistência em Arquivo: patrimônio, ditadura e direitos humanos”, direcionada aos nonos anos, Ensino Médio e EJA, durante a disciplina de Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial, no primeiro semestre acadêmico de 2023. A mediação, realizada no Arquivo Público do Rio Grande do Sul (Apers), propôs reflexões acerca das experiências de resistência à ditadura militar a partir dos documentos da Comissão Especial de Indenização e da estruturação narrativa das histórias biográficas dos indivíduos retratados. Uma das intervenções escolhidas, para operar a sensibilização e reparação por meio das histórias selecionadas, foi a atividade com a foto de uma ex-presa política, Nilce Azevedo Cardoso, inserida em um porta-retratos, objeto que, entre outras coisas, usamos para lembrar de memórias que não queremos esquecer. A intencionalidade dessa ação convida a pensar em um ensino de História que se

1 Graduanda em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Este texto é uma produção realizada para a disciplina de Estágio em Docência – Educação Patrimonial. Email: camilaaccordihist@gmail.com

proponha a refletir sobre narrativas complexas e que não se limite à repetição e sistematização de fatos históricos ou dados objetivos. Partindo da metáfora do porta-retratos como objeto de memória, propomos uma discussão que busca enfatizar a importância de construirmos narrativas que perpassem também o sensível e que, dessa forma, mobilizem tensionamentos entre o estudante e o que é estudado.

Palavras-chave: Educação Patrimonial; Ensino de História; Ensino de História da Ditadura.

Esse homem, ou mulher, está grávido de muita gente. Gente que sai por seus poros. Assim mostram, em figuras de barro, os índios do Novo México: o narrador, o que conta a memória coletiva, está todo brotado de pessoinhas.

A paixão de dizer/2. *O Livro dos Abraços* (Galeano, 2002, p. 18)

Quatro bordas retangulares dão contorno a uma memória. O que guarda um porta-retratos? Essa pergunta abriu portas-outras para que a elaboração de uma mediação sobre ditadura e resistência tomasse rumos que não se sujeitassem a uma lógica patrimonial embasada no antigo e ultrapassado lema “conhecer para preservar” e que não se submetessem a um modelo de ensino limitante de uma educação tradicional e bancária. Ora, um porta-retratos guarda, entre outras coisas, aquilo que não queremos esquecer. Durante a preparação para as oficinas realizadas, traçamos aquilo que não poderia ser deixado de lado. Diante desse compromisso com a memória e com a justiça, definiu-se que um dos objetivos fundamentais seria o de relatar a vida de ex-presos políticos de forma a sensibilizar os estudantes,

numa tentativa de que, com isso, se estabelecesse ali, também, uma forma de reparação.

Narrar a história de vida de pessoas que foram presas e torturadas pelo Estado após o golpe de 1964, contém em si a força de escovar a história a contrapelo². “O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer” (Benjamin, 1987, p. 224). As oficinas do projeto “Resistência em arquivo: patrimônio, ditadura e direitos humanos”³ foram todas articuladas de modo a se pensar o passado ditatorial por meio de uma lógica de remissão, ou seja, discutir esse processo histórico não como um fato consumado, mas como subsistente de alguma forma no presente. Para o presente que lutamos, não basta que se diga que existiram 434 pessoas mortas ou desaparecidas durante a ditadura militar no Brasil. E não basta porque esse ou qualquer outro número não representa mais do que esse ou qualquer outro número. Nosso compromisso parte da noção de que a História, longe de poder ser uma ciência objetiva, encontra-se mais perto daquilo que é vivo, da memória de indivíduos que coletivamente formam uma rede mais complexa do que uma soma de mortos, desaparecidos ou torturados. E é pela memória individual e coletiva dessas pessoas, que não devem ser esquecidas, que podemos propor uma História que busca por brechas

2 Ver mais em “Teses sobre o conceito de história”, de Walter Benjamin.

3 A disciplina de Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial é obrigatória no curso de Licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Cada estudante deve escolher uma instituição para atuar e colocar em prática um projeto educativo na área da história e da educação patrimonial. Diante disso, foi escolhido o Arquivo Público do estado do Rio Grande do Sul como espaço de memória para a atuação do estágio da autora. As atividades foram realizadas também pelos colegas de graduação Guilherme Garcia e Matheus Schmitt.

e, encontrando-as, rompe com a indiferença e com o negacionismo da sociedade do presente. Daí a importância dos documentos armazenados pelo arquivo. Na oficina, as turmas de nono ano, segundo ano ou EJA eram divididas em subgrupos que, acompanhados de um oficineiro e de uma caixa, começavam a investigar vestígios desse passado. Dentro de cada caixa, um elemento em comum eram os Processos de Pedidos de Indenização de ex-presos políticos do Rio Grande do Sul. Todos ali retratados foram vítimas da repressão do Estado e a partir da lei Nº 11.042, de 18 de novembro de 1997, que “[...] reconhece a responsabilidade do Estado do Rio Grande do Sul por danos físicos e psicológicos causados a pessoas detidas por motivos políticos”⁴, puderam exigir indenização de valor monetário. Os processos indenizatórios, que estão recolhidos e em posse do Arquivo Público do Rio Grande do Sul, no Catálogo Resistência em Arquivo: Memórias e Histórias da Ditadura no Brasil, por terem sido requeridos com o objetivo de comprovar as prisões e torturas por motivos políticos, reuniram uma série de documentos que buscavam dar embasamento ao pedido. Além das informações básicas de identificação sobre o requerente da indenização, como nome, idade, profissão, local de nascimento, entre outros, para que um processo fosse deferido, utilizava-se principalmente a análise de documentação que provasse o período de prisão apresentado e as torturas físicas e/ou psicológicas sofridas. Para isso, anexados aos processos, muitas vezes, encontram-se laudos médicos e psiquiátricos, cartas, relatos pessoais e de testemunhas, recortes de notícias em jornais

4 RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 11.042, de 18 de janeiro de 1998. Dispõe sobre o tratamento tributário aplicável à empresa pública e sociedade de economia mista do Estado do Rio Grande do Sul. *Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, 19 jan. 1998.

e outros. Dentre esses documentos, os que mais tocaram os estudantes e os oficineiros eram aqueles que traziam os relatos escritos dos torturados e de suas testemunhas, em sua maioria, familiares ou companheiros de luta. Nos relatos, revelavam-se detalhes sobre a vida de cada um: a participação ou não na luta contra a ditadura; os ideais políticos; se casados; se eram mães, pais; em que circunstâncias haviam sido presos; a que foram submetidos na prisão; o que experienciaram ao serem torturados; como foi ao serem soltos; como se sentiam 12 anos após o fim da ditadura ao rememorar esses fatos para uma indenização que não responsabilizava os torturadores.

A luta pela justiça nos tribunais, bem como no registro histórico, caminha paralela ao trabalho de luto/de trauma das vítimas e da sociedade. O reconhecimento social da culpa ajuda a restabelecer o princípio de realidade e a capacidade de diferenciar a fantasia da realidade. (Seligmann-Silva, 2002, p. 143)

Assim como os processos judiciais que, ao serem arquivados, passam a ter não só a função jurídica, mas também a de registro de memória, o potencial das escritas de si, se encontra na dupla função da elaboração do vivido para os ex-presos políticos e do uso desses registros para sensibilização daqueles que não passaram por aquela experiência, mas precisam ser afetados por ela, por uma questão de justiça. Trata-se de fazer o estudante ler os testemunhos de quem vivenciou os horrores da ditadura na pele, pois se há uma pele é porque existe um corpo e junto a esse corpo uma história, uma pessoa. Não estamos mais falando sobre uma aula ou oficina sobre ditadura que se propõe a memorizar datas, lugares ou nomes de ditadores, estamos

falando de um ensino que faz sentir e, sendo assim, se propõe a fazer sentido.

Pedaços da alma, pesadelos, vergonha, raiva, sensação de impotência, desespero, esperança, solidariedade, são emoções que comunicam, no discurso, mais que palavras e pensamentos racionais. Ao ouvir/ler essas lembranças, nosso corpo compreende através de arrepios, lágrimas, risos nervosos, suor frio, desconforto, ternura. Dá vontade de abraçar, segurar a mão, expressar mais com o corpo também que com palavras, os sentimentos despertados por estes testemunhos. Mas esses testemunhos, talvez por essa força corporificada em sensações e reações, fizeram política, tiveram e têm ainda agência (Wolff, 2015, p. 986-987).

É necessário aqui, indagarmos também sobre o papel dos arquivos. Compreendido, muitas vezes, como um espaço cuja única função é a de armazenamento de documentos, o arquivo é ainda um local muito distante da maioria da população. No entanto, é somente a partir do contato com a documentação resguardada nesses lugares que se poderá, por exemplo, reconstituir memórias e identidades violentadas. Trata-se, portanto, mais uma vez de trazer as questões do presente para o passado ou para as instituições que foram criadas nele, como a maior parte dos arquivos. Em se tratando especificamente de arquivos repressivos, ou seja, todos aqueles documentos produzidos pelas instituições da ditadura em ações repressivas ou, posteriormente, em documentos elaborados por comissões, organizações e instituições ligadas aos direitos humanos e que de-

nunciam as medidas de repressão, é um dever político tornar, de fato, público tais documentos.

Abrir los acervos al público y recuperar elementos para afirmar los procesos democráticos, democratizar la información, revelar verdades, luchar contra el olvido, conservarlos como legado para las nuevas generaciones, son algunos de los intereses y argumentos que se esgrimen cuando los documentos de la represión son buscados y cuando finalmente se encuentran (Catela, 2002, p. 398)

“Sim, meu pai, também posso dizer, nossa luta não foi em vão.”

Uma conversa entre um pai e uma filha. Ele, já doente e no fim de sua vida, pergunta a ela se tanta dor havia valido a pena. Ela, depois de ser presa e torturada pelo regime ditatorial, lhe responde que sim. A filha em questão era Nilce Azevedo Cardoso, militante e ex-presa política, nasceu em São Paulo onde se formou em Física pela Universidade de São Paulo (USP) e onde também iniciou sua jornada de participação e luta política. Militante da Ação Popular, veio para Porto Alegre junto do seu namorado e começou a trabalhar nas fábricas Renner, antes de exercer sua formação como professora. É também em Porto Alegre que, em uma parada de ônibus, Nilce foi sequestrada por militares que lhe levaram a conhecer o pior da ditadura. A história de Nilce está registrada em um dos arquivos dos Processos de Indenização e foi uma das escolhidas para ser trabalhada nas mediações dentro do APERS.

Os estudantes que entraram em contato com a caixa de Nilce, no entanto, tiveram acesso a outros materiais além do

processo. Tratamos da importância dos testemunhos que, ao escancarar o horror, operam de forma a chocar, revoltar, sensibilizar quem os lê. Mas para reconfigurar a memória coletiva de um passado doloroso, não podemos falar apenas em termos da dor e do trauma. A perspectiva foucaultiana⁵ traz a relação dinâmica que se estabelece entre opressão e resistência, de modo que falar apenas da violência sofrida por essas pessoas seria, em última instância, repetir outra forma de violência. Logo, em uma oficina como essa, é importante delimitar que a tortura fez parte da vida de Nilce e de outros ex-presos, mas sendo parte não pode definir o conjunto todo de experiências que juntas resultam em Nilce e em seus companheiros como sujeitos. Existe aqui um elemento importante para o debate que propomos em relação ao objetivo de mobilizar aqueles que entram em contato com a oficina: apenas é possível se compadecer com a dor do outro quando identificamos aquele outro como também um indivíduo. Daí a insistência na humanização dessas histórias. Ao sentirmos raiva, desprezo, horror ao que ocorreu com essas pessoas, podemos movimentar tais emoções em direção à luta e à defesa irrestrita da vida e da democracia.

Voltemos agora ao porta-retratos. Como dito, as caixas continham outros elementos além dos processos de indenização. Na caixa que contava a história de Nilce, uma das ações de intervenção foi a escolha de que ali se colocasse uma fotografia dela. Mas adicionar uma fotografia e adicionar uma fotografia emoldurada em um porta-retratos, nesse contexto, nos levam

5 Para um aprofundamento sobre a relação entre poder e resistência, ver “O sujeito e o poder”, de Michel Foucault, disponível em Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica (1995), organizado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow.

a dois caminhos diferentes. A preferência pelo uso do porta-retratos materializa o objetivo que tratamos aqui como sendo o da oficina. É quase um gesto, se entendermos este como um movimento do corpo em busca de exprimir algo. O corpo do porta-retratos abriga outro corpo, este último humano, e, com isso, conseguimos agora doar outros sentidos ao objeto e à fotografia. Pois se antes tínhamos um pedaço de papel, agora temos algo que grande parte de nós tem em casa. Eventualmente vimos nossas mães, pais, amigos, irmãos... nesses objetos e agora vemos uma ex-presa política que, talvez, ao estar nesse lugar, atinja a posição de não ser somente uma pessoa torturada, mas, antes, uma pessoa. Ao enxergarmos isso, vemos, assim, indivíduos com vontades, desejos, medos, subjetividades e, sobretudo, agência política. Assim, as histórias de tortura são apenas um capítulo de um livro maior, o livro de suas histórias de vida e de luta.

Sim, meu pai, continuo achando que valeu a pena. Hoje, felizmente, continuo viva e, tendo feito o luto dos companheiros que foram assassinados, sigo em busca de meus sonhos, firme na luta, sabendo que estamos lutando por uma causa justa. Um dia a humanidade vai viver numa sociedade em que os homens serão aceitos na sua desigualdade. Haverá paz e justiça social para todos e não haverá nunca mais torturados nem torturadores (Azevedo, 1998, p. 29)

Em uma entrevista ao *Sul21*⁶, Nilce revela que durante a prisão pediu que sua mãe lhe levasse gilete, pente, esmalte e outras

6 CARDOSO, N. Ser mulher me ajudou a enfrentar a tortura. *Sul21*, 04 dez. 2013. Disponível em: <https://sul21.com.br/noticias/geral/2013/12/nilce-cardoso-ser-mulher-me-ajudou-a-enfrentar-a-tortura/>. Acesso em: 28 ago. 2024.

coisas mínimas. Mesmo depois das torturas, Nilce ainda se preocupava em pintar as unhas e dormia sempre de chambre. Entre outras coisas, isso significa dizer que ela ainda estava viva, apesar de todos os esforços contrários. Significa pensar também em uma vitória contra os seus torturadores que a queriam humilhada, morta. Humanizar as histórias de vida dessas pessoas é tarefa importantíssima, pois conversa com o entendimento de que a vida, nessas condições, é a plena demonstração da resistência.

O autor português Valter Hugo Mãe, em seu livro *A máquina de fazer espanhóis*, nos conta a história de um senhor que, no asilo, reflete sobre sua vida até ali. Durante sua juventude, o senhor Silva viveu a ditadura salazarista e pouco fez para se opor a ela. Em uma conversa com um amigo desse novo espaço, este lhe diz:

A ditadura é que nos quis pôr a todos rasos como as tábuas, sem nada lá dentro, apenas o andamento quase mecânico de cumprir uma função e bico calado, a ditadura, colega Silva, a ditadura é que foi uma terrível máquina de roubar a metafísica aos homens (Mãe, 2010, p. 160-161).

Ainda que nessa conversa os personagens estivessem pensando de maneira geral sobre os danos da ditadura para a sociedade e não necessariamente para aqueles que se opusessem ao regime, trazamos o trecho para nossa análise. Resgatar as subjetividades silenciadas pelo Estado é o contrário do que se propõe a ditadura em todos os âmbitos, pois enquanto ela rouba a vida e a metafísica dos indivíduos, nós trataremos de lembrá-las. Debruçar-se sobre a memória requer que nos debrucemos para além daquilo que se lembra, é significativo demorarmos-nos naquilo que se esquece, do que não se quer ou se pode guardar.

Tudo aquilo que foi e é suprimido da história da ditadura, ou seja, a memória daqueles que se opuseram a ela, torna-se material indispensável para que se entenda aquele momento de uma perspectiva mais humana e, sobretudo, mais justa. Lembremos da discussão elaborada por Pollak (1992) sobre o que chama de “memórias subterrâneas”, a saber, memórias que pertenceriam a grupos de alguma forma marginalizados e que emergiriam subvertendo a “memória oficial”. Sabendo que a memória, como propõe Le Goff (1990), constitui um processo de escolha daquilo que se lembra e daquilo que se esquece e sabendo, ainda, que, nessa seleção, o poder está sempre implicado, não é possível selecionar uma memória sem que isso signifique imprimir no processo a defesa de algum ponto. Pois bem, neste projeto a escolha do uso das memórias de ex-presos políticos não é descompromissada, é sinal da defesa da vida e da democracia e sinal da aversão aos processos de silenciamento de uma narrativa repetidamente contada sobre o período da ditadura civil-militar.

Considerações finais

O corpo que vive hoje carrega vestígios de um passado que a todo momento se faz presente. A luta, portanto, é sobre qual passado triunfará e sobre quais significados serão dados ao tempo do agora. Entre aquilo que já aconteceu e aquilo que vai acontecer, a atividade de mediação realizada no Apers tentou situar-se no limite temporal desses dois mundos de maneira a reparar de alguma forma as vidas torturadas, mortas, reprimidas pelo estado ditatorial. A oficina “Resistência em arquivo: patrimônio, ditadura e direitos humanos” nos permitiu refletir sobre quais são os vestígios que queremos lembrar e, ainda, sobre de quais formas podemos contornar essa lembrança.

Diante do aqui exposto, cabe ressaltar os compromissos estabelecidos pelo o presente artigo: valorização das ações patrimoniais dentro da educação e vice-versa, ou seja, ações educativas inseridas no patrimônio; defesa de uma maior proximidade entre sociedade e instituições arquivísticas, especialmente, tratando-se de arquivos da repressão; e, por fim, fomento de um ensino de ditadura, em termos gerais, sensível e implicado com a promoção da vida e que, portanto, rejeite todas as formas de autoritarismos e preconceitos.

O porta-retratos de Nilce foi um objeto capaz de inscrever no espaço público, na educação, outra apresentação de uma história. Acreditamos que essa outra forma confere à professora e ao professor de história mais potencialidades e perspectivas em seu fazer. Encerramos o presente artigo com o desejo de que o porta-retratos possa abrir outras portas para a ampliação do modo de fazer e pensar a educação patrimonial e o ensino sobre a ditadura, uma vez que uma ação educativa deve ser sempre espaço de expansão.

Referências

BARETTA, J. R. **Arqueologia e a construção de memórias materiais da Ditadura Militar em Porto Alegre/RS (1964/1985)**. 2015. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2015. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1627460>. Acesso em: 16 abr. 2024.

BENJAMIN, W. Teses sobre o conceito de história. In: ____ **Magia e Técnica, Arte e Política** – ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas, volume I, São Paulo: Editora Brasiliense, p. 222-232, 1987.

BOITA, T. LGBTfobia museológica: algumas reflexões sobre estratégias simbólicas utilizadas nos museus. **Ventilando Acervos**, v. 1, p. 104-115, 2020. Disponível em: <https://ventilandoacervos.museus.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/08-Tony-Boita.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2023.

CARDOSO, N. Ser mulher me ajudou a enfrentar a tortura. **Sul21**, 4 dez. 2013. Disponível em: <https://sul21.com.br/noticias/geral/2013/12/nilce-cardoso-ser-mulher-me-ajudou-a-enfrentar-a-tortura/>. Acesso em: 28 ago. 2024.

CATELA, L. S. El mundo de los archivos. In: JELIN, E.; CATELA, L. S. (orgs.). **Los archivos de la represión**: documentos, memoria y verdad. Madri: Siglo XXI de España, 2002.

COSTA, C. B. da; MUNHOZ, A. V. A aula como gesto: um princípio para a docência. **Teias**, v. 21, n. 63, p. 191-205, 2020.

DE MORAES FERREIRA, M.; DE OLIVEIRA, M. M. D. (eds.). **Dicionário de ensino de história**. FGV Editora, 2019.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.

MÃE, V. H. **A máquina de fazer espanhóis**. 4. ed. Carnaxide: Objetiva/Alfaguara, 2010.

PADRÓS, E. S. Os arquivos virtuais sobre os regimes repressivos. V Mostra de Pesquisa do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul, 2007, Porto Alegre. Anais **Produzindo história a partir de fontes primárias**. Porto Alegre: CORAG, 2007, p. 379-390.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 11.042, de 18 de janeiro de 1998. Dispõe sobre o tratamento tributário aplicável à empresa pública e sociedade de economia mista do Estado do Rio Grande do Sul. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 19 jan. 1998.

SELIGMANN-SILVA, M. Literatura e trauma. **Pro-posições**, v. 13, n. 3, p. 135-153, 2002.

DO ENCANTO SURGE O APRENDIZADO: A DEMOCRATIZAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO DE PATRIMÔNIOS

Pedro Kellers Teixeira¹

Resumo: A educação patrimonial é ferramenta fundamental para o ensino de história e o desenvolvimento de uma memória cultural e afetiva com nosso passado. A partir de processo educativo que cativa, encanta e possibilita que as imaginações floresçam, a cultura escolar pode ser reinventada por meio da ocupação de espaços que evocam e disputam memórias. Para tal, é preciso que haja a democratização dos espaços de memória e a realização de políticas públicas para que jovens, adultos e idosos possam ter acesso e incentivo para que arquivos, museus, ruas e praças sejam vivenciados sob uma perspectiva histórica. Disso, relações são criadas e dignidade à grupos sociais se tornam possíveis, a partir do sentimento de pertencimento. Por isso, a experimentação de patrimônios é uma ação fundamental a um planejamento de ensino de história que busque ir além do comum, gerando movimento nos corpos e vivências inovadoras. Palavras-chave: Educação Patrimonial; Patrimônio; Ensino de História Memória

1 Graduando em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Este texto é uma produção realizada para a disciplina de Estágio em Docência - Educação Patrimonial (2023/1), ministrada pelas professoras Melina Perussatto e Carmem Gil.

A normalidade é como uma estrada pavimentada:
Você caminha confortavelmente,
mas as flores não crescem por lá.
(Vincent Van Gogh)

Espaço em que se aprende e se é criança

Dentro daquelas paredes amarelas, que muito lembram um passado antigo por conta da sua arquitetura, existem papéis, caixas e um cheiro forte. Do lado de fora, vários jovens aguardavam para conhecer o que lá dentro há. “É cheiro de coisa velha”, disse Maurício. “É cheiro de avô”, complementou Alisson. Ambos riram, e caminharam pelos três andares que aquelas paredes abrigam. Subiam e desciam todas as escadas com uma rapidez temerária, ignorando todas as minhas recomendações sobre segurança. Arregalavam os olhos sempre que eu mostrava algo de algumas centenas de anos atrás. Nunca tinham visto nada tão antigo, disseram.

Figura 1: Interior do Arquivo Público do Rio Grande do Sul, durante a oficina “Resistência em arquivo: patrimônio, ditadura e direitos humanos”², realizada para a disciplina de “Estágio de docência em História: Educação Patrimonial”



Fonte: do autor (2023)

-
- 2 A oficina foi elaborada dentro do admirável projeto PEP – Programa de Educação de Educação Patrimonial, uma parceria da Universidade Federal do Rio Grande do Sul com o Arquivo Público do Rio Grande do Sul que constrói a experimentação do patrimônio à comunidade escolar e outros públicos.

Após muito planejamento para que a mediação no Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul fosse bem-sucedida, foi na prática que aprendi um dos pontos-chave para a educação patrimonial: a experimentação. Pode-se preparar, no campo do discurso, dezenas de apontamentos e perguntas para tentar-se fazer entendido que naqueles papeis e caixas (e no cheiro forte) estão as fontes históricas – estão o nosso passado, e que esse passado é nosso. Mas a *práxis* mostrou que o patrimônio conta suas histórias, tão bem (ou muito melhor) quanto eu.

Também se aprende enquanto se educa, e foi na prática que a definição de educação patrimonial fez muito mais sentido para mim. Pensando sobre o planejamento Maria Farinha, foi no planejado e na efetivação da oficina que refleti sobre a prática do ensino: o movimento que surge ao ousar ir além do estabelecido pela cultura escolar. Também pela imprevisibilidade que daí surge e ensina, aluno e docente.³

Falar para jovens a respeito de documentos do nosso estado, da data de meados de 1850, tem um efeito infinitamente diferente de mostrar-lhes – de eles e elas experimentarem e deixarem que a imaginação tome conta daquele espaço que, antes desconhecido, agora, pode pertencer a eles. Torna-se momento de absorção e encantamento por coisas novas, enquanto a preocupação principal é a diversão. As caminhadas por todas as quinas do arquivo e a busca pelos segredos que aquele prédio guarda transformam o arquivo em pátio; parque; quadra de futebol. Enquanto eles se movimentavam pelo arquivo, eu também me movia junto a eles, tentando acompanhar os rápidos passos de alunos do 9º ano. E, agora, olhava para tudo aquilo com um

3 GIL, C. et al. Currículos, encontros e planejamento. Questões desestruturantes no ensino de história. Porto Alegre: UFRGS, 2022, p. 44.

olhar muito mais imaginativo ao arquivo, em relação a minha própria perspectiva e às possibilidades do local. Muito disso se relaciona à concepção de Carmem Gil sobre planejamento e prática, sobre a imprevisibilidade (positiva) que obtive na realização da oficina. “Interessa o que é movimento, pois a aula de história não é estável.”⁴

Mas, acima de tudo, penso em uma experimentação mediada, para que haja o auxílio aos visitantes na compreensão das possibilidades que o patrimônio tem sobre o conhecimento histórico e a utilidade como fonte histórica, em relação à memória de nosso passado. “Experimentação mediada”, a significar que a autonomia da vivência (a liberdade no espaço apropriado por eles) também é um desafio, e estar ali presente construindo e instruindo o aprendizado faz com que “x” não se torne “y”, e que a bagagem que o indivíduo carrega não conflite com a proposta, mas agregue.

Logo, proponho pensar a educação patrimonial como um processo educativo que ousa fugir da cultura escolar e da escuta passiva, potencializando o papel dos alunos como sujeitos da aprendizagem, a partir da experimentação de arquivos; museus; das ruas de nossa cidade, com um olhar crítico em busca de historicizar nosso presente. Ali, a aluna e o aluno se tornam sujeitos ativos na construção do conhecimento e da imaginação do passado – agora com laços muito mais fortes com eles próprios. Dessa perspectiva, surgem possibilidades e desafios que devem ser pensados. Mas, experimentar e imaginar é, na minha opinião, o ponto central da educação patrimonial, que gera vivências e recordações que podem ser levadas para o resto da vida.

4 *Ibid.*

Com essas ações, as reflexões surgem. Educamos com o objetivo de fortalecer nos alunos a análise sobre a nossa cidade, nosso presente e passado. Questionamos as presenças e ausências na nossa memória enquanto povo. Refletir, na educação patrimonial (e todo processo educativo), é causa e consequência. A ação de refletir e a de imaginar, mesmo que tenham intuítos diferentes, possuem a mesma raiz lógica.

E da concepção de logos, pouco fazem parte os sonhos e as vivências utópicas. Mas muito do charme da educação patrimonial está na relação entre a razão e a emoção. É nesse dualismo de experimentar o concreto e imaginar (refletir) sobre as possibilidades que o (nosso) patrimônio proporciona, que as ações de sonhar e viver podem ser proporcionadas. As alunas e os alunos formulam uma memória sobre um passado que se impõe diante deles e convida-os a conhecer.

Imaginam sobre o ontem. Sonham com o hoje. Juntos.

Figura 2: Interior do Arquivo Público do Rio Grande do Sul, com vista para o pátio da instituição



Fonte: do autor (2023)

Desafios para além do docente e do aluno

Para que vivências e experimentações do nosso patrimônio sejam possíveis sob uma perspectiva educativa, é inevitável que sejam refletidas as questões políticas e institucionais dos locais de memória, como arquivos e museus. Mario Chagas brinca com a poética de Manoel de Barros sobre o muro e seus limites e deslimites para uma reflexão sobre a integração do povo a esses espaços⁵. Pois eu, após exercer a educação patrimonial e observar as possibilidades que o movimento dos corpos tem nesses locais e na produtividade que a imaginação contribui para o conhecimento, digo que gostaria, de forma metafórica (ou não), que estes muros fossem explodidos.

Que todas as crianças, adultos e idosos pudessem adentrar em arquivos e museus para que sonhos sejam vividos. Que fosse criada uma relação com esses espaços semelhante à que os povos indígenas têm com o Kanindé⁶, de visualizar os antepassados no patrimônio – de materializar o imaterial e vice-versa. De ser espaço de resistência, cultura e memória. Como muito bem retrata essa visão, Cícero Pereira fala “O museu pros Kanindé é bisavô, é avô, é pai e é mãe, porque é a história deles, a história que tinha lá atrás, é o que a gente tem aqui”⁷.

Mas isso se tornará plenamente possível apenas com a descolonização dos arquivos e museus, que ainda muito ligados a

5 CHAGAS, M. Desafios e perspectivas para os museus no Brasil contemporâneo. COSTA, A. L. de A.; Lemos, E. B. R. de (orgs.). *Anais 200 anos de museus no Brasil: desafios e perspectivas*. Brasília: Ibram, 2018, p. 308.

6 *Ibid.*, p. 314.

7 PEREIRA, C. Museu Kanindé. Disponível em: <http://mkindio.blogspot.com/2013/07/museu-kaninde-missao.html>. Acesso em: 03 set. 2022.

ideais europeus e neoliberais⁸ de armazenar e separar da população nossa história. Cada vez mais há a perda da memória coletiva e a individualização das experiências de nosso passado e presente, assim como sua despolitização. A prática de construir muros e dificultar a vivência dos patrimônios que pertencem a nós mesmos, é um desafio à própria educação patrimonial.

Se fazem necessárias políticas públicas para que estudantes de ensino público (e outras camadas sociais) tenham acesso às instituições, da mesma forma que obtiveram durante a oficina “Resistência em arquivo: patrimônio, ditadura e direitos humanos”, no Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul.⁹ Considero que espaços de memórias ainda são pouco difundidos popularmente, e o despertar de interesses e ações de incentivo (como a própria Noite dos Museus, em Porto Alegre) devem ser planejados em nível governamental.¹⁰ Em relação ao APERS e outros arquivos, há alguns anos buscam a participação em atividades educacionais e acessibilidade para o povo, em busca de fugir das amarras apenas acadêmicas. Da pers-

8 TRAVERSO, E. Políticas de la memoria en la era del neoliberalismo. *Aletheia*, v. 7, n. 14, p. 5, 2017.

9 Esta oficina tem como objetivo a abordagem de documentos da Comissão Especial de Indenização (1997) para as vítimas da ditadura militar brasileira, a fim de humanizar e sensibilizar essa temática, propondo também reflexões sobre o contraste entre democracia e autoritarismo para os alunos. Para que estes documentos sejam achados, uma atividade lúdica de “caça ao tesouro” no arquivo é realizada, com objetivo de que os alunos experimentem o espaço e busquem as fontes para a discussão que ocorrerá.

10 O Arquivo Público do Rio Grande do Sul vem intensificando há alguns anos o contato com escolas de ensino público, a fim de potencializar este espaço de memória como um espaço educativo, para além das restrições de serviços acadêmicos. Ver: ALVES, C. S.; BRANDO, N.; MENEZES, V. T. *Ação Educativa e Educação Patrimonial em Arquivos: a oficina “resistência em arquivo”*. *Opsis*, Universidade Federal de Goiás, v. 15, n. 1, p. 1-19, 02 abr. 2015.

pectiva da democratização, todos os espaços de memória têm a obrigação de praticá-la.

No Brasil, o Museu do Kanindé e o Museu da Maré servem como exemplos de resistência e luta, onde o acesso e a experimentação sejam possíveis e incentivados ao nosso povo e para os diferentes grupos sociais que o compõem. Para além disso, os desafios e perspectivas para os museus brasileiros que Mario Chagas expõe, dialogam perfeitamente com os anseios que me acompanham desde a realização da oficina: de que esses espaços devem servir à população, às classes populares e às minorias marginalizadas de nosso país. Segundo Boaventura de Sousa Santos, sobre o Museu da Maré: “A tecnologia museológica que está aqui é uma demonstração maravilhosa do que chamo ecologia dos saberes: o diálogo entre o saber popular e o saber técnico na construção da emancipação”.¹¹

Pensados sob perspectivas poéticas, políticas, pedagógicas e práticas que buscam que a população se interesse por espaços de memória, o Museu do Kanindé e o Museu da Maré consideram que a nossa história está para além da materialidade – está nas relações e nos exercícios de criatividade. Logo, a experimentação pensada nesse texto não se refere a observação visual somente, mas, principalmente, está na relação que se constroi com o material e a bagagem de cada indivíduo que vivencia seu passado.

Experimentar anda de mãos dadas com o ato de ocupar, e o pertencimento que dessas ações surge. A vivência que pude presenciar durante a oficina realizada por mim no APERS

11 CHAGAS, M. Desafios e perspectivas para os museus no Brasil contemporâneo. COSTA, A. L. de A.; Lemos, E. B. R. de (orgs.). *Anais 200 anos de museus no Brasil: desafios e perspectivas*. Brasília: Ibram, 2018, p. 315.

demonstra que há que se ocupar do patrimônio (material e imaterial), pois é importante para nossa cultura, memória e resistência. Assim, penso sobre as potencialidades que a realização da educação patrimonial pode proporcionar.

Ainda sobre isso, se a breve visita (aproximadamente 15 minutos) com a turma, encantou-os pela antiguidade e peculiaridades da estrutura do arquivo e dos documentos lá salvaguardados, questiono-me como poderia ter sido a experimentação se esses arquivos tivessem sido mais bem aproveitados. Questões culturais e decoloniais, passados africanos e indígenas – presenças e ausências nos documentos. Semelhantemente ao que também foi proposto pelo próprio APERS no jogo didático África no arquivo, em que aprender sobre o passado vira jogo -- e os documentos fazem parte da brincadeira. Músicas, danças, comidas e língua possibilitam aos jovens visualizarem a história de nosso povo e de seus possíveis antepassados. “A história que tinha lá atrás, é o que a gente tem aqui.”¹²

Em um cenário em que o meu planejamento fosse feito, com base nas reflexões obtidas com a prática, sem dúvidas eu mesmo iria em busca de documentos que pudessem proporcionar ainda mais uma relação afetiva, cultural, identitária e de resistência com a turma. Andaria por todos três andares e por todas as quinas do arquivo, assim como eles próprios demonstraram a mim de forma inesperada, na busca de mostrar que o arquivo é nosso, e o passado, nele contado por centenas de milhares de documentos, é nosso também. Realizar uma prática da educação patrimonial que opera “a favor da vida, dos direitos

12 PEREIRA, C. Museu Kanindé. Disponível em: <http://mkindio.blogspot.com/2013/07/museu-kaninde-missao.html>. Acesso em: 03 set. 2022.

humanos, da cidadania, da dignidade e da coesão social”¹³, rompendo com os padrões autoritários, hierarquizados e colonizadores que muitos espaços de memórias possuem. Todo planejamento deve carregar consigo um tanto de Kanindé e de Maré, e devemos buscar que todo arquivo e museu tenha projetos, pesquisas e perspectivas que abracem essas iniciativas.

Considerações de um começo

Neste artigo, foram feitas reflexões e apontamentos sobre a importância da experimentação em uma educação patrimonial, sobre a autonomia e liberdade permitida à turma que participou da oficina, deixando que suas imaginações tomassem conta da atividade prática. Mas para além disso, desafiar a cultura escolar e a escuta passiva que ela carrega, buscando a movimentação dos corpos em um ensino de história, pode tomar um caminho, como diz Carmem Gil: “da lama ao caos”¹⁴. Conteí ao início deste texto sobre a experiência revigorante que tive com uma turma e seus inesperados desdobramentos durante a mediação, os quais me proporcionaram reflexões sobre a importância da vivência e da ocupação dos espaços de memórias, em prol da nossa população. Mas me sentiria culpado nesse texto, se eu apenas apontasse os pontos positivos da realização da oficina, e cairia por idealizar esse processo educativo.

Para além do momento de conhecer o interior do Arquivo Público do Rio Grande do Sul, tínhamos como objetivo trabalhar

13 CHAGAS, M. Desafios e perspectivas para os museus no Brasil contemporâneo. COSTA, A. L. de A.; Lemos, E. B. R. de (orgs.). *Anais 200 anos de museus no Brasil: desafios e perspectivas*. Brasília: Ibram, 2018, p. 324.

14 GIL, C. et al. *Currículos, encontros e planejamento. Questões desestruturantes no ensino de história*. Porto Alegre: UFRGS, 2022, p. 46.

sobre os documentos da Comissão Especial de Indenização às vítimas da Ditadura Militar Brasileira. Sob uma perspectiva muito diferente da experimentação do arquivo, esse momento operava com uma prática muito mais escolar e de escuta, e o desinteresse da turma em ler os documentos sobre esse nosso passado era notável. Alunas e alunos que antes corriam e desvendavam os prédios do arquivo, tinham que permanecer sentados em uma sala para realizar a oficina – agora do “caos à lama”, a cultura escolar se manifestava mesmo que fora da escola.

A terceira (e última) oficina realizada por mim, me deixou com um sentimento de estranheza. Diferente das outras turmas, essa em questão não se interessou pelos dois momentos: nem a visita ao prédio, nem aos documentos das vítimas da ditadura. Eu, empolgado que havia refletido tanto sobre a oportunidade da experimentação no arquivo e visto como a autonomia e a imaginação podiam florescer, observava que nada disso ocorreu. Dessa vez o patrimônio não se fez por conquistar a turma e minhas falas pouco ajudavam.

Havia eu errado? Havia errado no planejamento, ou deveria ter pensado em mais ferramentas para que os alunos se interessassem pela materialidade que o arquivo tinha para nos contar?

Acima de tudo, planejar em uma perspectiva de educação patrimonial é se surpreender e se frustrar com a prática. Ainda bem que, ao fim daquela semana, percebi que a minha frustração estava relacionada apenas à teoria do planejado, e a mais uma vez, meu despreparo diante da imprevisibilidade que a autonomia nos espaços causa.

Digo isso, pois recebi uma mensagem da professora de História, da turma que realizou a oficina. Contou que apesar de todas as

dificuldades, os alunos refletiram sobre os horrores da ditadura e humanizaram as vítimas desse brutal período de nosso passado.

Nos frustramos com o caos e a desorganização que está intrínseca às determinadas vivências e patrimônios. Em certas medidas, esperar a singularidade e os mesmos comportamentos positivos (ao olhar do docente) em uma visita a espaços de memórias é também, cair na cultura escolar. Dar autonomia à individualidade de cada aluna e aluno durante a experimentação do espaço, é permitir também que aquilo talvez não mude a sua vida – e não estar preparado para isso, gera a frustração. Arquivos e museus devem operar sobre a vida, sobre nossa memória, cultura popular e identidade. Os indivíduos estabelecem relações a esses espaços das mais variadas formas e, pensar esses espaços também como frutos da cultura ocidental e seus limites à própria população brasileira, evita idealismos desnecessários ao processo educativo patrimonial. No caso específico dos alunos da turma 92, a surpresa (dividida com a professora) de a oficina ter sido produtiva ao fim é gratificante. Planejamentos que não dão certo e práticas inesperadas para nós educadores também podem ser proveitosos.

Às vezes, a semente da imaginação e do sonho é plantada por nós da maneira que planejamos.

Às vezes, sentimos que falhamos ao não conseguirmos realizar isso. Ou, na verdade, plantamos sem que sequer percebamos. Andamos por aí com um punhado de sementes nas mãos e deixamos cair algumas casualmente.

Mas isso ocorre apenas porque já estamos carregando estas sementes com a intenção de que sejam plantadas. Educar é brincar com o idealismo e a materialidade. É surpreender-se quando menos se espera. Experimentar o inesperado.

Os alunos da 92 gostaram do passeio, incrivelmente haha. Fiquei surpresa que um bom número deles lembravam das histórias e que se relacionaram com elas, ficaram reflexivos sobre os horrores da ditadura... enfim. Te escrevendo porque fiquei pensando que mesmo com as turmas mais resistentes acho que a oficina tem um impacto no entendimento deles sobre o passado e sobre direitos humanos.

Referências

- ALVES, C. S.; BRANDO, N.; MENEZES, V. T. Ação educativa e educação patrimonial em arquivos: a oficina “Resistência em arquivo: patrimônio, ditadura e direitos humanos” no APERS. **Opsis**, Universidade Federal de Goiás, v. 15, n. 1, p. 9-27, 2015.
- CHAGAS, M. Desafios e perspectivas para os museus no Brasil contemporâneo. In: COSTA, A. L. A.; LEMOS, E. B. R. de. **Anais 200 anos de museus no Brasil: desafios e perspectivas**. Brasília: Ibram, 2018, p. 307-326. Disponível em: <https://x.gd/quvAa>. Acesso em: 31 ago. 2022.
- GIL, C. Z. V. et al. Currículos, encontros e planejamento. **Questões desestruturantes no ensino de história**. Porto Alegre: UFRGS, 2022, p. 41-47. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/249437>. Acesso em: 31 ago. 2023.
- PACIEVITCH, C. **Mediação, mediação participativa e ensino de História em espaços de memória**, 2019. Texto produzido para aula. Disponível em: <https://x.gd/zPgLo>. Acesso em: 31 ago. 2023.
- PEREIRA, C. **Museu Kanindé**. Disponível em: <http://mkindio.blogspot.com/2013/07/museu-kaninde-missao.html>. Acesso em: 3 set. 2022.
- TRAVERSO, E. Políticas de la memoria en la era del neoliberalismo. **Aletheia**, v. 7, n. 14, p. 1-11, 2017.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: A DICOTOMIA EDUCACIONAL ENTRE OPRIMIDOS E OPRESSORES

Alexia Vaz Souza¹

Resumo: Este artigo se propõe a relatar experiências pessoais no decorrer do Estágio em Educação Patrimonial, realizado no Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (Apers) e, a partir dele, investigar e debater a respeito da democratização do ensino de História por meio do patrimônio e entender o impacto que a educação patrimonial pode ter na vida de pessoas em situação de vulnerabilidade social, dando destaque para as vivências compartilhadas pela Escola Porto Alegre (EPA). Trata-se de um relato que busca demonstrar como é possível o ensino de História chegar a diversos públicos ao, não necessariamente, se enquadrar dentro de uma sala de aula e, ao mesmo tempo a real importância da luta pela memória e resistência em meio à opressão.

Palavras-chave: Memória, Resistência, Educação Patrimonial, Ensino de História

1 Graduada de Licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Artigo elaborado para a disciplina Estágio em Docência – Educação Patrimonial, segundo semestre de 2023.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo relatar experiencias personales durante la Práctica en Educación Patrimonial, realizada en el Archivo Público del Estado de Rio Grande do Sul (Apers), y a partir de esto, reflexionar y debatir sobre la democratización de la enseñanza de la historia a través del patrimonio y entender el impacto que la educación patrimonial puede tener en la vida de personas en situación de vulnerabilidad social, destacando las experiencias compartidas por la Escuela Porto Alegre (EPA). Se trata de un relato que demuestra cómo es posible que la enseñanza de la historia llegue a diversos públicos y no necesariamente se ajuste a un aula, comprendiendo la verdadera importancia de la lucha por la memoria y la resistencia en medio de la opresión.

Palabras clave: Memoria, Resistencia, Educación Patrimonial, Enseñanza de Historia

Ensino de História e patrimônio: como é possível tal união?

O estágio de educação patrimonial, desenvolvido no Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (Apers), teve como proposta mediar a oficina “Resistência em arquivo: patrimônio, ditadura e direitos humanos”, e se deu a partir de três mediações guiadas, com turmas de escolas bem diferentes umas das outras, fato este que proporcionou uma visão mais ampla a respeito dos objetivos da oficina, bem como a percepção de seu impacto na vida dos alunos e do seu contexto. A oficina, criada em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), buscou integrar os alunos a uma experiência que envolve memória e, como o próprio nome sugere, resistência. Divididos em grupos, os alunos deveriam adentrar em uma pesquisa para

conhecer a história de sete presos políticos durante a ditadura civil-militar brasileira, que são: Emílio João Pedro Neme, Ignez Maria Serpa de Oliveira, Claudio Antonio Weyne Gutierrez, Alcides Kitzmann, Nilce Azevedo Cardoso, Antônio Nailem Espíndola e Eloy Martins (personalidade política pela qual fiquei responsável), considero que seja importante ressaltar os nomes dessas pessoas, uma vez que, um dos objetivos da oficina foi dar nome, dar voz e rosto para aqueles que por muito tempo foram apenas números de vítimas, humanizar suas histórias faz parte de um processo de educação que visa colocar essas pessoas como protagonistas daquela história, mostrar que são muito mais do que vítimas de um período cruel, porém a oficina também atestou o efeito ditadura na vida de diversas pessoas no país durante 21 anos. Por isso, procuro com este artigo refletir a respeito do impacto que a educação patrimonial tem na vida de diferentes alunos e como a oficina consegue democratizar a história de forma simples, mas significativa.

Admito que, ao iniciar o semestre, muitas preocupações me rodeavam, principalmente sobre como se dariam as práticas nas instituições, afinal, ao longo da graduação – pelo menos na licenciatura – pouco nos deparamos com patrimônio e menos ainda com sua relação com o ensino de História, como se ser historiador se dividisse em duas direções: a dos professores e a dos pesquisadores, de maneira que “misturar” os dois campos fosse impraticável, então, claramente me preocupei com o desempenho que teria e com como proceder, como ensinar história por intermédio do patrimônio? Quais narrativas devem permanecer? Como preservar um espaço de forma educativa? E, acima de tudo, qual o resultado a história por meio do patrimônio na vida dos alunos? Bem, todos esses questionamentos foram

respondidos quando iniciei o estágio, uma vez que a dinâmica da oficina se mostrava muito promissora, tanto no meio educacional quanto patrimonial. A oportunidade de os alunos estarem naquele espaço aprendendo sobre ditadura e direitos humanos, a partir de uma abordagem diferente, de certa forma, me encheu de esperança nessa profissão que é tão perseguida e precisa resistir diariamente, tal qual a memória das pessoas torturadas na ditadura civil-militar brasileira. A oficina é uma ótima maneira de combater o negacionismo histórico, amplificado durante o período do governo Bolsonaro (Gathe, 2022), ao lutar pela preservação da memória e da narrativa fidedigna dos fatos, assunto de extrema importância a ser trabalhado na educação básica, para que falas como “se fosse um milhão de reais, compensaria” (se referindo ao valor de indenização das vítimas, estipulado em no máximo 30 mil reais), partidas de uma aluna de escola particular e neta de militar, não se perpetuem.

A oficina: procedimentos e propósitos

O projeto que nasceu de uma parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Apers, em 2008, contou com quatro diferentes temáticas, a primeira intitulada “Os tesouros da Família Arquivo”, “Desvendando o Arquivo Público: historiador por um dia”, “Programa de Educação Patrimonial UFRGS-APERS” e a oficina, tema central deste artigo, que ocorre desde 2013, “Resistência em arquivo: patrimônio, ditadura e direitos humanos”. Todas as oficinas se propuseram a unir ensino e patrimônio, de forma bem sintetizada no artigo “Ação educativa e educação patrimonial em arquivos: a oficina ‘resistência em arquivo: patrimônio, ditadura e direitos humanos’ no Apers”:

[...] educar e aprender a partir do patrimônio, aguçando e qualificando nossas formas de perceber, ler e intervir no mundo ao redor, e, por perceber, que as ações educativas levadas a cabo em arquivos têm potencial para extrapolar a relação estabelecida com os documentos da instituição em si, conectando-se aos bens culturais produzidos pela sociedade de forma geral, explorando e problematizando tais contextos de produção, construindo conhecimentos e reflexões que podem ser utilizados de forma interdisciplinar nos processos de ensino-aprendizagem, seja nas escolas ou em espaços não formais de educação, caracterizados pela intencionalidade do educar/aprender. (Alves; Brando; Menezes, 2015)

A dinâmica da oficina se divide em diferentes momentos, o primeiro relacionado à organização do espaço para o desenvolvimento da ação, ao se guardar os envelopes que serviram como pistas na busca, pelas prateleiras do arquivo no prédio I, após dispor lugares para os grupos iniciarem a “investigação” e o debate final, alocando tatames e almofadas no segundo prédio do Apers, na sala denominada “sala Borges” e, por fim, esconder a caixa com todas as informações, nas prateleiras do prédio II. Encerrada a organização do espaço, os oficineiros se dirigem ao auditório contendo a primeira pista, que servirá de guia para iniciar a busca ativa pelos prédios e fazer a recepção do público. Nesse momento, uma breve introdução a respeito do arquivo público e da criação da oficina é repassada, bem como se exibe um vídeo didático explicativo a respeito da ditadura civil-militar brasileira, a fim de se contextualizar a realização da oficina. Após essa introdução, os alunos são divididos em grupos e partimos todos para o pátio da instituição para uma pequena

caminhada de histórica dos prédios, das motivações de criação de um Arquivo Público do Estado e debate sobre o Apers, indo em direção ao prédio I (inaugurado em 1912) para a procura da primeira pista que levará à caixa que contém o processo de um dos sete presos políticos em questão. Já dentro do prédio, ocorre uma breve explicação a respeito da construção do edifício e orientação sobre as estantes e numerações, a partir disso, os alunos tornam-se protagonistas da ação, o oficineiro responsável por manter o grupo unido os acompanha até que encontrem a primeira pista, um envelope contendo uma foto e o nome da pessoa, no meu caso, Eloy Martins, no verso da foto existe uma segunda pista, que levará ao prédio II (construído em 1919).

Entrando no segundo prédio, os alunos devem buscar pela caixa que contém o processo completo, conforme a mesma organização explicada anteriormente, somos, então, direcionados à sala Borges, onde tem início a pesquisa. Com a caixa em mãos, compreende-se quem é aquela pessoa, o que sofreu na época da ditadura, quais as motivações da prisão e demais informações pertinentes para se conhecer e dar voz a essas histórias. Esse debate é de fato a parte central da oficina, marcada por experiências muito diferentes, toda a dinâmica da atividade se modifica conforme o público que participa da mediação, o que, talvez, seja o que mais me chamou a atenção nessa oficina, também foi a partir disso que surgiu a ideia do presente artigo, questionar como a educação patrimonial consegue impactar os mais diversos públicos, sobretudo pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Após o trabalho, por um período considerável, com os materiais incluídos na caixa, a oficina se encaminha para a finalização, quando os alunos são convidados a se levantar e escolher algumas HQs que contam brevemente as histórias das pessoas

que eles acabaram de conhecer, assim, devem encontrar seus respectivos quadros para compor a história. Nesse momento, os alunos, em seus grupos, são direcionados a formar um círculo para um debate geral com todos os presentes, cada grupo é responsável por contar a história da pessoa que estudou, quem era, o que fazia, motivação da prisão, envolvimento político e tudo que considerem pertinente. E, então, a oficina é encerrada com uma fala de agradecimento aos participantes.

Percalços na oficina: como lidar com o negacionismo em sala de aula?

Pensei muito sobre o que deveria escrever nessa reflexão, e não existia outra resposta, era necessário comentar a respeito das mediações e das diferenças entre elas e seus públicos, principalmente como fui afetada de maneira que não poderia ignorar. Explico, duas mediações se destacaram por terem sido extremamente opostas, a primeira uma turma de ensino médio de uma escola particular, quando emergiram falas complicadas e o debate não foi tão proveitoso, por alguma razão, o grupo que ficou sob minha responsabilidade não interagiu muito, em parte pela falta de organização do material na caixa.

O que chamou a atenção, nesse grupo em específico, foi uma das alunas, que, desde o início, se demonstrou desinteressada e, no momento do debate, expôs para o grupo que seu avô era militar e contava histórias sobre o período da ditadura, e como era difícil para ele, pois, segundo relato dela, não tinham amigos. Indaguei se naquele momento era pertinente compartilhar esse comentário, já que havíamos acabado de conhecer os relatos de tortura sofridos pelo metalúrgico Eloy Martins, os próprios colegas estranharam sua fala e discordaram sobre o momento ser propício para tal comentário.

Me peguei analisando esse e outros comentários que surgiram e quais narrativas deve ter escutado, até mesmo de forma distorcida a fim de favorecer o negacionismo histórico, nesse momento a oficina alcança seu objetivo, ensinar, lembrar, dar voz a quem por muito tempo foi silenciado e invisibilizado da história, de modo a gerar supremacia entre classes, como aponta Átila Tolentino:

A força política, econômica e militar do colonialismo e do capitalismo moderno foi o que possibilitou a supremacia de uma epistemologia ocidental, impondo-se sobre os povos e culturas não-ocidentais e não-cristãos, construindo-se, assim, um epistemicídio relacionado aos saberes e conhecimentos de grupos sociais subalternos e oprimidos. (Tolentino, 2018)

Mesmo para nós historiadores, que diariamente temos que enfrentar o negacionismo, tanto dentro como fora da sala de aula, é sempre conturbado lidar com situações como essa. Entretanto, é preciso pensar que o conflito dos subalternos para com a classe dominante também se encontra na forma como a nossa história é contada. “Nos ensinam a crer que a dominação é natural, que os fortes e poderosos têm o direito de governar os fracos e impotentes” (hooks, 2013). Cabe a nós historiadores a responsabilidade de apresentar o discurso dos vencidos: fugir do negacionismo e de uma “história única” (Adichie, 2019).

Muitas vezes me vi diante do desafio de não ceder à história unidirecional, entendendo que, mesmo em situações de conflito, é possível aprender de formas mais dolorosas sobre as relações complexas presentes em nossa sociedade, como a disputa entre as classes. Entretanto, a segunda experiência que tive nas

mediações, com a Escola Porto Alegre, que atende alunos em situação de rua, apresentou resultados completamente diferentes das vivências com a escola particular.

**Figura 1 – Escola Municipal de Ensino Fundamental
Porto Alegre**



Fonte: Luiza Castro/Sul21. Disponível em: <https://sul21.com.br/ultimas-noticias-geral-areazero-2/2019/08/epa-a-escola-que-atende-pessoas-em-situacao-de-rua-comemora-24-anos-de-resistencia/>

A EPA me surpreendeu – para dizer o mínimo – porque possivelmente não estava preparada para os choques que aquela turma de EJA causaria, os desconfortos (no sentido bom da palavra) e o debate enriquecedor proporcionado ao final da oficina, que, inclusive, extrapolou o horário combinado, mas, antes de chegar ao final, é importante relatar essa mediação. O grupo que seguiu a mediação do meu lado era composto por um senhor de idade, um jovem de 21 anos, outro senhor e um dos professores, assim que iniciamos a caminhada pelo pátio, a extrema educação e respeito que todos tiveram para comigo foi

impecável, o que em turmas de ensino regular às vezes é mais difícil, talvez pela idade e experiências de vida, que em adolescentes podem ser um pouco reduzidas. Durante todo o percurso, eles se mostraram entusiasmados pela história dos prédios, do arquivo, compartilharam sentimentos e agradeciam a todo momento pela oportunidade de aprender algo novo e em um local diferente, aquilo por si só me tocou, me proporcionou o sentimento de dever cumprido, que talvez em nenhum outro lugar eu pudesse ter, ora, logo a pessoa que estava cheia de preocupações sobre como faria, de forma didática, para unir ensino e patrimônio, se viu contemplada!

**Figura 2 – Escola Porto Alegre durante a mediação,
na escadaria do Apers**



Fonte: da autora (2023)

Durante o debate final, muitas falas foram tocantes e, com certeza, trouxeram reflexões para todos os presentes, o cuidado que tiveram ao contar as histórias das pessoas que haviam conhecido era nítido, e isso fez com que tudo valesse a pena, eles não apenas deram voz para aquelas figuras trabalhadas, mas ganharam voz, como pessoas marginalizadas na sociedade, ganharam o espaço e tomaram o tempo que acharam necessário para demonstrar suas vivências, seus sentimentos em relação à oficina e suas visões sobre o período da ditadura. Uma das falas, que até hoje ecoa em mim, foi a de uma das alunas ao comentar que “a ditadura não acabou para mim, continuamos sendo agredidos por policiais e impedidos de ter nossos direitos”, como é doloroso pensar que a opressão é tão forte e presente para essas pessoas, que elas ainda sentem como se vivessem em uma ditadura e como a memória e a resistência, que são propostas desta oficina, se mostram de extrema importância, a enfatizar como a realização dessa atividade aberta ao público aproxima o senso comum do patrimônio e da história.

Considerações finais

Como finalização, deixo aqui destacada a importância de dar voz e rosto às vítimas da ditadura civil-militar brasileira, humanizando-as e as colocando como protagonistas, não apenas como vítimas, pelo valor de se conhecer suas histórias, suas lutas para manter, assim, a memória viva e presente. Em suma, este artigo buscou demonstrar como a educação patrimonial pode e deve ser usada como uma ferramenta poderosa para promover memória, resistência e conscientização social, de maneira a aproximar o público dos espaços patrimoniais que os rodeiam, refletir e levar adiante a luta pela transformação de “números de vítimas” em pessoas, com nomes, rostos, famílias, ideais e histórias.

Referências

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALVES, C. S.; BRANDO, N.; MENEZES, V. T. Ação educativa e educação patrimonial em arquivos: a oficina “Resistência em arquivo: patrimônio, ditadura e direitos humanos” no APERS. **Opsis**, Universidade Federal de Goiás, v. 15, n. 1, p. 9-27, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/Opsis/article/view/34721/20032>. Acesso em: 16 fev. 2024.

GATHE, G. A análise de fontes sobre a ditadura militar em sala de aula. **História da ditadura**, 15 fev. 2022. Disponível em: <https://www.historiadaditadura.com.br/post/aanalisedefontes-sobreaditaduramilitaremsaladeaula>. Acesso em: 30 jan. 2024.

GIL, C. Z. V.; PACIEVITCH, C.; PERUSSATTO, M. K. Pensar historicamente com a educação patrimonial: um não-guia. **Sillogés**, v. 5, n. 1, p. 56-87, jan./jul.2022. Disponível em: <http://historiasocialecomparada.org/revistas/index.php/silloges/article/view/209>. Acesso em: 24 jan. 2024.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

TOLENTINO, A. Educação patrimonial decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização Federal. **Sillogés**, v. 1, n. 1, p. 41-60, jan./jun. 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15091/1/Educacao_Patrimonial_Decolonial_perspect%20-%20Atila%20Tolentino.pdf. Acesso em: 16 fev. 2024.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ENSINO DE HISTÓRIA EM INSTITUIÇÕES ARQUIVÍSTICAS: UMA EXPERIÊNCIA NO ARQUIVO HISTÓRICO DO RS

Erico Derosso Espindola¹

Resumo: Este artigo tem origem na experiência durante o Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial do curso de História na UFRGS, em parceria com o Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul. A partir da atividade realizada na instituição, pretende-se pensar o potencial dos arquivos como espaços de ensino de História e Educação Patrimonial, na observância dos documentos como fontes históricas. Com essa perspectiva, busca-se investigar a possibilidade de representação de diferentes sujeitos não hegemônicos a partir do acervo documental dos arquivos, assim como outras iniciativas e projetos de instituições congêneres.

Palavras-chave: Arquivos; Educação Patrimonial; Ensino de História.

1 Graduando em História pela UFRGS. Email: erico.derosso@gmail.com

Introdução

Pensar em ensino e aprendizado, professores e alunos, e o lugar físico que esses conceitos e sujeitos costumam ocupar, nos remete automaticamente a uma sala de aula escolar, classes, quadro e à “ordem” de um colégio. Durante o semestre 23/1, realizado entre maio e setembro de 2023, a disciplina de Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial, do curso de História da UFRGS, possibilitou a nós, alunos, romper com as caixinhas de pensamento das formas e dos lugares do ensino de história. A partir da experiência no percurso dessa cadeira da graduação de Licenciatura de História, almejo investigar a potencialidade dos arquivos como espaços de ensino de História e Educação Patrimonial, tema ainda pouco explorado, talvez pelas amarras institucionais e sócio-históricas a constrirem grande parte dos arquivos, constituídos e consolidados como instituições de referência na preservação e guarda dos documentos da cultura ocidental. Pretende-se também, observar outras modalidades arquivísticas que realizam ações de Educação Patrimonial e que vão ao encontro dos conceitos trabalhados em nossa atividade.

O estágio ocorreu no Arquivo Histórico do RS, instituição quase centenária, na companhia de Gustavo Maletich, colega da cadeira de estágio patrimonial.

Arquivos e Arquivo Histórico do RS: origens

Para compreender como a ação educativa foi pensada e realizada, e, principalmente, o local em que se deu, será necessário um aprofundamento no histórico da instituição e suas especificidades. Os arquivos, como os conhecemos hoje,

são produtos da Revolução Francesa, vinculados à ideologia dos estados-nação, baseados na ideia de guarda documental e centralidade (Posner, 2013), compõem um dos vários elementos que foram criados para a legitimação dos novos estados. Tal modelo, marcado pela íntima relação entre a formação dos estados nacionais e a centralização documental, a referendar certa “História oficial”, é importado ao Brasil, de maneira a pautar o regimento e a orientação de arquivos e instituições de patrimônio da época. O AHRS nasceu em 1924, ainda vinculado ao Arquivo Público do RS e ao Museu Júlio de Castilhos, sendo somente uma seção dessas instituições. A segunda seção do Museu Júlio, nomeada como a seção histórica, viria a se tornar o Arquivo Histórico somente em 1954, quando oficializou sua autonomia institucional, fragmentando-se do Arquivo Público do Rio Grande do Sul (APERs), o que tornou o Rio Grande do Sul o único estado do Brasil com dois arquivos públicos estaduais. A data de surgimento do arquivo é algo relevante, ocorreu um ano após a guerra de 1923, evento que marcou a história do RS e a política interna do estado. Nesse contexto nasceu o AHRS, como uma instituição para “arquivar os documentos necessários para a História e a Geografia do Império do Brasil”². Podemos perceber a vinculação ao ideário positivista em que os “grandes heróis” e a “História oficial” eram privilegiados, não só por arquivos, mas pela historiografia e pela academia como um todo. Esse ideário permanece em muitas instituições de memória até hoje, museus e arquivos costumam ter dificuldades ao encarar

2 Trecho do estatuto do IHGB, instituição que orientava diretamente a política e ideologia dos arquivos, no caso do AHRS, influenciado também pelo IHGRGS. Ver: Estatutos. *Revista IHGB*, tomo 1, p 18-21, 1839.

o contexto histórico em que foram criados e se consolidaram, de várias maneiras, tornando-se espaços de perpetuação de discursos colonialistas e limitados a uma visão histórica linear e hegemônica. Rufer (2018) trata aqueles que lidam com arquivos como os que operam com a morte, organizando e entendendo o que restou dela. Aponta, ainda, os três elementos constituintes de arquivos: *“La presencia del ausente, la totalidad y la continuidad temporal: tres de los imaginarios más persistentes sobre el archivo”* (Rufer, 2018, p. 86).

A partir da ausência, a totalidade e a continuidade temporal, podemos pensar a relação dos arquivos com seu próprio passado. Como esse passado, construído por um Estado oficial, tornou a instituição uma perpetuação dos papéis e dos ideais dos homens brancos que estavam no poder, fazendo desses documentos e do local que os salvaguarda parte constitutiva dos regimes burgueses, e usados como ferramentas de legitimação da ordem colonial e escravista. Esse passado é um peso e um fardo, talvez por isso a incapacidade das instituições de memória para tratar as limitações e se reinventarem, em contextos de rupturas com modos de pensar e criar que nasceram da violência colonial da ordem capitalista. Em tempos de derubada de estátuas de senhores de escravos e do bandeirante Borba Gato, o conto dos grandes heróis da nação está em crise, o desafio que se apresenta é como instituições de patrimônio centenárias podem se redefinir, uma vez que foram criadas e alicerçadas a partir dessa ideologia.

Referenciais e alicerces

Foi com esses questionamentos que concebemos nossa ação de Educação Patrimonial, a pensamos como uma das formas de investigar a “função” de um arquivo, a fim de transformá-lo em um laboratório histórico, onde alunas e alunos podem ter contato com fontes históricas, andar e visualizar um prédio centenário e se verem como sujeitos históricos dentro dessa instituição que, para a sociedade em geral, não é conhecida, e se reconhecer nos documentos e no acervo do AHRS. Para pensarmos e realizarmos a atividade baseamo-nos no conceito de Educação Patrimonial em Scifoni e Florêncio: “Uma educação patrimonial com orientação crítica significa compreender o universo conflituoso no qual o patrimônio se vê imerso, explicitando os interesses e tensões que estão no coração das políticas de preservação” (Scifoni, 2019)

Também:

Desse ponto de vista, ao assumir funções de mediação, as instituições públicas devem, mais do que propriamente determinar valores a priori, criar espaços de aprendizagem e interação que facultem a mobilização e reflexão dos grupos sociais em relação ao seu próprio patrimônio. Sua função primordial é mediar todo tipo de processo de patrimonialização, encaminhando demandas e intervindo em questões pontuais e estratégicas, sempre se pautando pelo respeito à diversidade sociocultural (Florêncio, 2016, p. 24)

Esses trechos nos permitem abordar fatores centrais na atividade por nós elaborada que será descrita a posteriori. Pensar o patrimônio, neste caso, o arquivo e os documentos de seu

acervo, como objetos em disputas e tensões permanentes, assim como o processo de mediação dos professores nessa atividade de Educação Patrimonial. Além de considerar os participantes da atividade como indivíduos presentes nesse patrimônio, também pensando os atravessamentos e implicações de gênero, raça e classe na elaboração desse corpo documental e na estrutura da própria instituição, de modo a inserir as pessoas, suas realidades e identidades no contexto da mediação.

Colocamo-nos algumas perguntas quanto às disputas em torno da documentação: quem a produziu?; quem está sendo retratado?; de que forma os sujeitos históricos estão sendo representados? E também quanto à própria instituição: como o arquivo foi criado?; que tipo de documentação abriga?; qual a função da instituição?; qual foi o critério da seleção do acervo?. Todos os questionamentos visam destacar o litígio em torno da patrimonialização nos arquivos, como essas instituições, antes serventes à uma ideologia que aspirava construir uma identidade de nação e os seus personagens, são hoje, e como aquela constituição de acervo e documentos também está em choque com a abertura dos acervos para documentação de outros grupos sociais, como a população negra, os indígenas, quilombolas, mulheres, trabalhadores, enfim, todos aqueles que eram excluídos ou perseguidos pelo projeto de nação que norteou o conceito de arquivo em seu surgimento.

Outro ponto a ser considerado, antes de entrarmos nos detalhes da ação educacional ocorrida no AHRS, é a relevância de atividades de Educação Patrimonial no ensino de história. Por muito tempo as bases curriculares não contemplavam ou consideravam o ensino em torno do patrimônio cultural como pertinente dentro das salas de aula, a partir dos anos 1990, com a

reformulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o ensino do patrimônio cultural e da memória se tornou presente no documento que delimita as bases curriculares das escolas. O PCN mais recente aborda o patrimônio no contexto do ensino da seguinte maneira:

A constituição do Patrimônio Cultural e sua importância para a formação de uma memória social e nacional sem exclusões e discriminações é uma abordagem necessária a ser realizada com os educandos, situando-os nos “lugares de memória” construídos pela sociedade e pelos poderes constituídos, que estabelecem o que deve ser preservado e lembrado e o que deve ser silenciado e “esquecido”. Introduzir na sala de aula o debate sobre o significado de festas e monumentos comemorativos, de museus, arquivos e áreas preservadas, permeia a compreensão do papel da memória na vida da população, dos vínculos que cada geração estabelece com outras gerações, das raízes culturais e históricas que caracterizam a sociedade humana (MEC, 2018, p. 26).

A relevância de ações educativas que envolvem patrimônio e sua corroboração pelos parâmetros curriculares; a importância de ações de difusão cultural em instituições de patrimônio, como os arquivos; e a aplicação de conceitos de uma Educação Patrimonial que rompa com alicerces coloniais e conservadores são alguns dos conteúdos que alicerçam a nossa ação educativa aplicada no AHRS.

Pensar em ação educativa em um arquivo é, necessariamente, pensar nos documentos que serão trabalhados durante a atividade. Além de quais documentos serão escolhidos é importante

delimitar a metodologia e o conceito em torno dessa documentação. Estabelecemos esses documentos como fontes históricas, partindo do seguinte pressuposto: “ele é rastro deixado pelo passado, construído intencionalmente pelos homens e pelas circunstâncias históricas das gerações anteriores.” (Pereira; Seffner, 2008)

O que torna um documento fonte histórica é a forma e as lentes que a pessoa que o analisar irá usar. As perguntas, as dúvidas e a crítica em torno dessa documentação são essenciais para mediação que contemple atividade de Educação Patrimonial crítica.

Construindo a atividade

Dentro desse escopo, optamos por alguns recortes em torno da documentação a ser selecionada para a atividade. Esses marcadores são essenciais para compreender a proposta da atividade: nossa intenção era que essa escolha mostrasse a potencialidade documental do AHRS, assim como a presença de grupos não hegemônicos nessa documentação. Escolhemos seis documentos do acervo documental do AHRS: dois com a presença indígena; dois com a presença de mulheres; e dois com a presença negra. O segundo critério aplicado foi o da temporalidade, optamos que cada par de documento do “personagem” histórico fosse variado, um dos documentos seria do século XIX, o outro seria mais recente, do século XX, a possibilitar o debate em torno da noção de tempo, da relação entre passado-presente dessa documentação, conceitos importantes para a construção do conhecimento histórico. A ideia seria dividir a documentação em duas vitrines, a primeira contemplaria os documentos mais recentes e a segunda, os documentos mais antigos.

Com os critérios estabelecidos, escolhemos seis documentos em um universo de dez milhões de itens abarcados no acervo do Arquivo Histórico do RS. Para a primeira vitrine, selecionamos a seguinte documentação: uma fotografia do fundo “Iconografia”, do Aldeamento de Nonoai, datado do ano de 1944, intitulada “Índias do toldo Nonoai”, que mostra duas mulheres adultas indígenas e quatro crianças sob um toldo; um informe do fundo SOPS³, datado do ano de 1974, o documento requisita o “levantamento de informações” sobre o grupo Cruzadas Democráticas Femininas; e, por fim, uma certidão de autorreconhecimento de comunidades quilombolas emitida pela Fundação Palmares, datada de 2005, documento que reconhece a comunidade Campo dos Teixeira, de Mostardas/RS, como uma comunidade quilombola remanescente, pertence ao fundo “Arquivo Particular Campo dos Teixeiras”. A segunda vitrine apresentava três documentos: um “Relatório à Diretoria Geral dos Índios” do fundo “Assuntos Indígenas”, datado de 1858, tratando sobre o aldeamento da “Aldeia de Nonoai”; uma correspondência do fundo “Polícia”, datada de 1842, o documento é uma ação de liberdade recorrida por “Julia”, uma ex-escravizada que pedia a averiguação da sua liberdade; por último, o testamento de Anna Thereza, do fundo “Arquivo Particular Campo dos Teixeira”, datado de 1818, que cede a liberdade a seus escravizados e legata terra e animais, a terra em que os ex-escravizados legatários viveram é hoje o Campo dos Teixeiras, comunidade quilombola.

3 As Sops eram as Seções de Ordem Política e Social. Foram criadas durante a ditadura no estado do RS, eram seções regionais subordinadas ao Dops, faziam parte da rede de vigilância e informação da ditadura. Ver: *Quando o inimigo ultrapassa a fronteira: as conexões repressivas entre a ditadura civil-militar brasileira e o Uruguai (1964-1973)* (Fernandes, 2009).

Essa seleção de documentos foi importante pois contemplou vários períodos históricos do Brasil: ditadura civil-militar, ditadura Vargas, pós-abolição, Brasil Imperial, Brasil Colônia. Além disso, o recorte de pessoas representadas nessa documentação: mulheres, mulheres negras, ex-escravizados, quilombolas, indígenas. Coloquei todas as palavras utilizadas para evidenciar uma das intenções da atividade: trabalhar com as continuidades e rupturas desses sujeitos entre os tempos. A divisão entre duas vitrines tinha como objetivo provocar a reflexão sobre quais são as diferenças e semelhanças entre os sujeitos nos seus diferentes tempos. Conseguimos, na maioria da documentação, selecionar o mesmo grupo de pessoas no mesmo lugar, possibilitando uma visualização mais clara dos processos históricos ocorridos e a utilização dos documentos como fonte histórica.

Quanto à compreensão do conteúdo da documentação, a possibilidade de leitura e entendimento dos participantes da atividade, independe da formação ou idade, realizamos a construção de um material didático para auxiliar os alunos e alunas que compareceram à atividade. O material tinha como função ser um “guia”, auxiliando o leitor a identificar quem está sendo representado, onde, quando e que tipo de documentação era aquela. Dessa forma, viabilizamos a interação e a compreensão de todas e todos, pois o contato com esse tipo de documentos, sobretudo do século XIX, é algo difícil pois a leitura e o entendimento dessa documentação é dificultado pelo seu estado de conservação e pela leitura paleográfica.

Figura 1 – Material didático aplicado na ação de EP

VITRINE 2

Tipo: Testamentos são fontes importantes para percebermos o que era considerado como propriedade, principalmente ao longo da escravidão no país.

Quem produziu: O documento é uma cópia do testamento de **Anna Thereza** solicitada por Leocádia Joaquina de Lemos no ano de 1866.

Descrição: O testamento se trata dos bens deixados por Anna Thereza após sua morte. Salientando o apontamento de **liberdade de seus escravizados**, cedendo uma parcela de suas terras a eles, além de animais, e a extensão de liberdade aos antigos escravizados de seu irmão falecido.

TESTAMENTO DE ANNA THEREZA DE JESUS



Fundo Campo dos Teixeiras - APCT07

CORRESPONDÊNCIA EXPEDIDA



Fundo Polícia - Caixa 5, Maço 12

Tipo: Correspondências são de longe os documentos mais encontrados ao longo do século XIX, sendo a forma mais comum de contato entre duas pessoas, também é um dos tipos de documentos de maior número no AHFS.

Quem produziu: De Antônio Bernardo Vargas (delegado de polícia de Jaguarão) para João Coelho Bastos (chefe de polícia da província).

Descrição: A ação de liberdade recorrida por Julia se trata de um pedido de averiguação da sua liberdade como ex-escravizada. Por se tratar de uma região de fronteira, e no Uruguai a abolição ter ocorrido em 1842. Processos como esse se tornaram recorrentes conforme houvesse a comprovação de serem oriundos do Estado Oriental, ou até mesmo escravizados que fugiam para o território uruguaio à procura de liberdade.

RELATÓRIO - ALDEIA DE NONOAI



Fundo Assuntos Indígenas - Maço 4

Tipo: Relatórios relativos à Diretoria Geral dos Índios se tratavam de documentos de levantamento de como estava o desenvolvimento de cada "aldeamento", sendo um documento de circulação recorrente na província.

Quem produziu: Documento produzido por José Joaquim de Oliveira, para o Diretor Geral dos Índios em dezembro de 1858.

Descrição: O documento apresenta um breve relato de como vai o andamento do aldeamento de Nonoai, apontamos para questões relevantes como o empenho dos missionários em catequizar os indígenas e erradicar toda e qualquer cultura religiosa do povo originário. Além do incentivo a produção agrícola em maior escala, fugindo da perspectiva indígena de produzir somente o que é necessário.

VITRINE 2

TESTAMENTO DE ANNA THEREZA DE JESUS

Tipo: Testamentos são fontes importantes para percebermos o que era considerado como propriedade, principalmente ao longo da escravidão no país.

Quem produziu: O documento é uma cópia do testamento de Anna Thereza solicitada por Leocádia Joaquina de Lemos no ano de 1866.

Descrição: O testamento se trata dos bens deixados por Anna Thereza após sua morte. Salientando o apontamento de **liberdade de seus escravizados**, cedendo uma parcela de suas terras a eles, além de animais, e a extensão de liberdade aos antigos escravizados de seu irmão falecido.



Fundo Campo dos Teixeira – APCTO2

CORRESPONDÊNCIA EXPEDIDA



Fundo Polícia – Caixa 5, Maço 12

Tipo: Correspondências são de longe os documentos mais encontrados ao longo do século XIX, sendo a forma mais comum de contato entre duas pessoas, também é um dos tipos de documentos de maior número no AHRS.

Quem produziu: De Antônio Bernardo Vargas (delegado de polícia de Jaguarão), para João Coelho Bastos (chefe de polícia da província).

Descrição: A ação de liberdade recorrida por Julia se trata de um pedido de averiguação da sua liberdade como ex-escravizada. Por se tratar de uma região de fronteira, e no Uruguai a abolição ter ocorrido em 1842. Processos como esse se tornaram recorrentes conforme houvesse a comprovação de serem oriundos do Estado Oriental, ou até mesmo escravizados que fugiam para o território uruguaio à procura de liberdade.

RELATÓRIO – ALDEIA DE NONOAI



Fundo Assuntos Indígenas – Maço 4

Tipo: Relatórios relativos à Diretoria Geral dos Índios se tratavam de documentos de levantamento de como estava o desenvolvimento de cada “aldeamento”, sendo um documento de circulação recorrente na província.

Quem produziu: Documento produzido por José Joaquim de Oliveira, para o Diretor Geral dos Índios em dezembro de 1858.

Descrição: O documento apresenta um breve relato de como vai o andamento do aldeamento de Nonoai, apontamos para questões relevantes como: o empenho dos missionários em catequizar os indígenas e erradicar toda e qualquer cultura religiosa do povo originário. Além do incentivo a produção agrícola em maior escala, fugindo da perspectiva indígena de produzir somente o que é necessário.

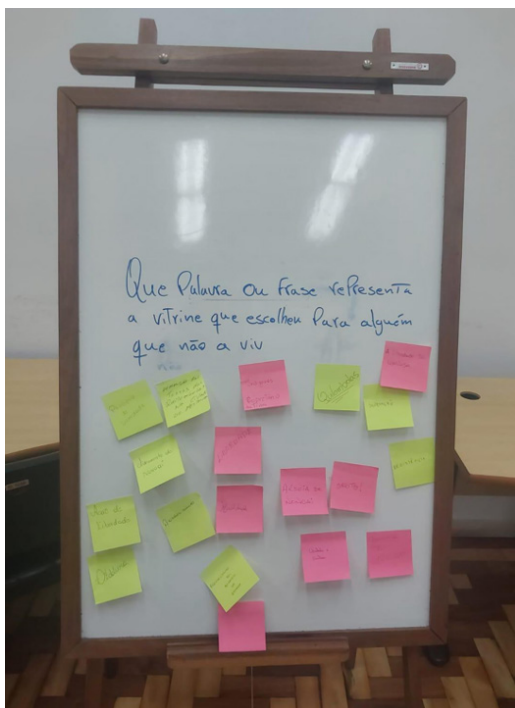
Fonte: do autor (2023)

Com o material didático em mãos e as vitrines montadas com seus respectivos documentos acompanhados das transcrições, a ação estava pronta para começar. A turma seria separada em dois grupos, pela metade. Um grupo iria para a primeira vitrine e o segundo grupo para a segunda. Simultaneamente os participantes veriam os documentos, se apropriaram do conteúdo, enquanto cada um dos professores acompanharia as turmas, dando uma breve contextualização dos documentos e, se necessário, respondendo as dúvidas. Por fim, as turmas se juntariam e cada um responderia à seguinte pergunta: “A partir do que você viu e entendeu, quais palavras você usaria para explicar e apresentar a documentação da sua vitrine para quem não a viu?”. A resposta seria escrita em um *post-it*, cada grupo receberia uma cor diferente, para compararmos a diferença ou semelhança das respostas a cada vitrine. Após a realização dessa atividade, debateríamos com a turma quais palavras surgiram, quais as semelhanças e diferenças poderiam aparecer, e se seria possível enxergar as rupturas e continuidades entre os documentos selecionados.

Na prática, a separação em dois grupos não ocorreu, por conta da limitação do espaço físico, realizamos em um primeiro momento a leitura do material com as turmas e na hora da escrita da palavra ou frase, pedimos que o aluno escolhesse a vitrine que mais lhe despertou interesse e, então, respondesse à pergunta. Interessante frisar que a atividade ocorreu na sala de pesquisa do arquivo, ambiente normalmente ocupado por pesquisadores universitários ou genealogistas, que foi então ocupado por estudantes. No nosso caso, de uma turma do ProEJA, do IFRS. A visita se tornou ainda mais especial por ocorrer no turno noturno, com a presença

de mais de 30 alunos, vimos o interesse de todos em torno da documentação e muitas perguntas: “quem eram os envolvidos?”, “o que era um quilombo?”, “o que era um processo?”. Selecionei algumas delas, que mostram como a atividade instigou a participação e a curiosidade de todos os presentes. O tempo todo o fazer histórico foi debatido, a utilização das fontes para comprovarmos ou questionarmos algo, e o fazer do historiador, pontos que parecem ter sido absorvidos pelas turmas. Para materializar a ação, mostro algumas das palavras e frases que mais me chamaram a atenção: “reconhecimento”, “ação de liberdade”, “princípio de liberdade”, “a liberdade não conclusa” e “disputa”.

Figura 2 – Quadro de post-its



Fonte: do autor (2023)

As palavras e, também, o engajamento das turmas na atividade demonstram o potencial do arquivo como um espaço de reflexão sobre a produção do conhecimento histórico, a presença de mulheres, pessoas negras e indígenas na história e nos arquivos e a temporalidade histórica dos sujeitos. Pensar o arquivo como um espaço de aprendizado e ocupação de estudantes de diferentes realidades, é pensar um arquivo que se adapta aos tempos de hoje. É necessária a implementação e o reconhecimento de ações de Educação Patrimonial como parte constituinte dos arquivos, tanto como uma forma de enfrentamento das crises de instituições de patrimônio e memória em tempos de Internet como uma forma de aplicar o conceito de difusão cultural arquivística ao pé da letra, possibilitando uma relação dialética entre as instituições de patrimônio e o público que as frequenta.

Para expandir o referencial de arquivos e educação patrimonial, cito duas instituições arquivísticas que trabalham a educação patrimonial como um dos pilares institucionais, transformando as fronteiras e horizontes dos arquivos públicos. Um deles é o Arquivo Municipal de Belo Horizonte, responsável pelo lançamento de publicações em torno da educação patrimonial e arquivos como: Educação para o Patrimônio Cultural: formação de jovens mediadores e multiplicadores (2013), projeto responsável pela realização de cursos e uma publicação dedicada à formação de educadores em torno do patrimônio cultural da cidade de BH. Outro exemplo interessante é o Arquivo Municipal da cidade de São Paulo, que conta com um núcleo educativo. A instituição oferece uma visita educativa, “onde são estimulados diálogos com o acervo e o patrimônio edificado, a cultura material e imaterial e a história da administração pública”.

Além do recente lançamento do jogo Arquivo Nômade, que “[...] reconstrói a trajetória de deslocamentos nos espaços que fazem parte da memória do Arquivo Histórico Municipal. Acompanhando as transformações que ocorreram na cidade de São Paulo e na administração pública, o Arquivo passou por diferentes endereços.”

Considerações finais

Levando em conta a experiência relatada, ocorrida no Arquivo Histórico do RS, podemos perceber como o ensino de história e o estudo de conceitos complexos, como “sujeitos históricos”, “temporalidade”, “representação”, podem ser feitos em instituições arquivísticas. Desde que guiadas por referenciais teóricos de educação patrimonial e ensino de história que contemplem uma EP que rompa com os esteios colonialistas e “oficiais” do Estado, propondo crítica ao conceito de patrimônio e a relação do mesmo com as pessoas e as suas diferenças e identidades. Considero que as pesquisas em torno dos arquivos e educação patrimonial ainda são poucas, é um campo a ser explorado. No entanto, temos algumas instituições que fazem trabalhos de referência e podem ser modelos para tornarem instituições patrimoniais e de memória espaços de construção de conhecimento em grupo, viabilizando os arquivos como espaços de potência para aulas de história e patrimônio.

Por fim, este texto é proposto como uma forma de instigar as professoras, historiadoras e historiadores a repensarem suas posições nos arquivos e a potencialidade dessas instituições como de trocas entre alunos, mediadores e professores. A materialidade histórica que os documentos oferecem para a docência e a multiplicidade de temas e pessoas disponíveis para atividades

fazem dos arquivos espaço capaz de mobilizar e trabalhar o conhecimento histórico como algo mais material e presente, em nossas vidas e na cidade. Pensar os arquivos como lugar de aulas de história é talvez reinventar a sua função principal atualmente, mas também inseri-lo dentro do imaginário e da vivência de mais pessoas em nossa sociedade, democratizando-os e redefinindo sua essência, rompendo com sua raiz elitista e oficial. Compreender como as desigualdades se criaram como projeto das elites e seus personagens históricos por meio dos arquivos é torná-los espaços de mediação entre o patrimônio e o público, a transformar a memória desses documentos e a memória social das pessoas. É abrir, de fato, os arquivos para o público.

Referências

ARQUIVO HISTÓRICO DE SÃO PAULO. **Educativo**, 2023. Site. Disponível em: https://www.capital.sp.gov.br/web/cultura/arquivo_historico/educativo. Acesso em: set. 2023.

FLORÊNCIO, S. et al. **Educação patrimonial**: histórico, conceitos e processos. Brasília: Iphan, 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf. Acesso em set. 2023.

MENESES, M. P.; BIDASECA, K. (eds). **Epistemologías del Sur**: epistemologias do Sul. Clacso, 2018, p. 85–110. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0k5d.6>. Acesso em: set. 2023.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS ENSINO MÉDIO. MEC. s.d. Disponível em: Microsoft Word – Bases Legais.doc (mec.gov.br). Acesso em: set. 2023.

PEREIRA, N. M.; SEFFNER, F. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre,

v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008. Documento eletrônico. Acesso em: set. 2023.

POSNER, E. Alguns aspectos do desenvolvimento arquivístico a partir da Revolução Francesa. **Acervo**, [s. l.], v. 26, n. 2, p. 273-284, 2013. Disponível em: <https://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/531>. Acesso em: set. 2023.

RUFER, M. El archivo, la fuente, la evidencia: de la extracción a la ruptura poscolonial. In: SCIFONI, S. Conhecer para preservar: uma ideia fora do tempo. **Revista do CPC**, São Paulo, v. especial, n. 27, p. 14-31, jan./jul. 2019. Documento eletrônico. Acesso em: set. 2023.

TORRE, M. M. C. **Educação para o patrimônio cultural**: formação de jovens mediadores e multiplicadores. Belo Horizonte: ACAP-BH, 2013. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/fundacao-municipal-de-cultura/2023/educacao-para-o-patrimonio.pdf>. Acesso em: set. 2023.

A OFICINA “DETETIVES DO CASO ELLWANGER: UMA OFICINA DE ANÁLISE SOBRE O CRIME INJÚRIA RACIAL NA INTERNET” E O OLHAR SOBRE OS GAMES NO ENSINO DE HISTÓRIA

Lívia Pereira dos Santos
Luana Castro Andrade¹

Resumo: O artigo se propõe a analisar a experiência da oficina pedagógica intitulada “Detetives do Caso Ellwanger: uma oficina de análise sobre o crime injúria racial na Internet” desenvolvida no Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tal atividade abordou o famoso caso judicial de Siegfried Ellwanger, proprietário e editor da editora Revisão, no qual eram divulgados textos e materiais antissemitas e de propaganda nazista. Com um tom negacionista e revisionista, Ellwanger questionava a veracidade do Holocausto Judeu ocorrido durante a Segunda Guerra Mundial, pela venda de livros sobre o assunto e textos de sua autoria, publicados em seu *site*, sob o pseudônimo S.E. Castan. O processo judicial do caso foi fundamental para o desenvolvimento e consolidação de medidas legais relativas aos crimes de racismo, principalmente em ambientes digitais.

1 Graduando da licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Além disso, discutiremos sobre algumas problematizações surgidas durante a realização da oficina, como o uso e potencialidade dos games no ensino de História atualmente.

Palavras-chave: Negacionismo; Antirracismo; Ensino de História; Jogos eletrônicos

Introdução

Na manhã do dia 16 de agosto de 2024 foi realizada a oficina pedagógica “Detetives do Caso Ellwanger: uma oficina de análise sobre o crime injúria racial na Internet”, com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental Olegário Mariano, localizada na Região Norte da cidade de Porto Alegre. Nela, os estudantes foram convidados a conhecer o caso Ellwanger mediante um olhar crítico, pela análise de partes selecionadas do processo-crime, disponibilizado para a pesquisa pela Divisão de Documentação da Justiça Federal do Rio Grande do Sul, durante a disciplina de Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial.

A atividade foi planejada para ter quatro momentos principais:

1. Breve introdução sobre a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto;
2. Atividade em grupos de análise do material da oficina;
3. Apresentação das mediadoras sobre o desenvolvimento do caso na justiça brasileira;
4. Discussão sobre casos de racismo nas redes sociais na atualidade.

Durante o desenvolvimento da oficina, percebemos o entusiasmo dos estudantes com uma atividade que não seguia as estruturas tradicionais e comuns da aula de História que

teriam normalmente e que propunha a identificação de ações e comentários racistas em seu cotidiano nas redes sociais. Em seu texto intitulado “História, patrimônio e memória sensível: o Cais do Valongo no Rio de Janeiro”, Mônica Lima² discute sobre as diversas camadas temporais e de memória que o patrimônio carrega em si e como o ensino de História pode se aproveitar dessa enorme potencialidade.

Além disso, certas questões e falas levantadas pelos adolescentes também nos permitiram fazer questionamentos sobre como uma aula de História pode ser construída de diferentes formas para que se adequem ao interesse e as vivências dos alunos, assim como debatido por Paulo Freire, no capítulo intitulado “Ensinar não é transmitir conhecimento”, de uma de suas grandes obras, *Pedagogia da autonomia*. Nele, o autor afirma que é extremamente importante, para uma educação transgressora, que o professor leve em consideração as experiências e os conhecimentos prévios dos discentes, tendo em vista que o ato de ensinar vai além de apenas transmitir o conhecimento, ele cria possibilidades para sua própria produção ou construção. Assim, essas oportunidades serão debatidas no decorrer deste artigo.

O Caso Ellwanger

Para que possamos compreender todas as etapas da oficina pedagógica “Detetives do Caso Ellwanger: uma oficina de análise sobre o crime injúria racial na Internet”, se faz necessário entender as complexidades do processo criminal de Siegfried Ellwanger e suas consequências para o judiciário brasileiro.

2 Doutora e professora de História da África do Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

O Caso Ellwanger teve início com a conduta criminosa de Siegfried Ellwanger que era proprietário da editora Revisão, na qual eram divulgados textos e materiais antissemitas e de propaganda nazista. Com um tom negacionista e revisionista, Ellwanger questionava a veracidade do Holocausto Judeu ocorrido durante a Segunda Guerra Mundial pela venda de livros sobre o assunto e textos de sua autoria, publicados em seu *site*, sob o seu pseudônimo S.E. Castan.

Figura 1 – Imagem da *Home Page* do site da Editora Revisão

INFORMAÇÕES GERAIS E DE CONTATO
Última modificação: 26 abril, 2003

COLABORE COM A REVISÃO
Adquirindo e presenteando seus amigos com nossas obras que representam o estudo de varias décadas e totalmente voltados à Verdade Histórica.
Na possibilidade de acompanharmos as notícias de todos os acontecimentos mundiais, pedimos aos estimados leitores/pesquisadores para enviar-nos, sempre que possível, material que considerem importante. As notícias podem ser em português, espanhol, alemão ou inglês.
Queremos esclarecer que, apesar da mentira do Século XX, a morte de 6 milhões de inocentes judeus, em inexistentes câmaras de gás e a "indústria do holocausto" estarem feridas de morte, os propagandistas, graças ao poder implantado na mídia, ainda terão uma regular sobre-vida.

**REVISÃO**
Editora e Livraria Ltda.

Atenção:
Não temos poço de petróleo. Não temos Banco. Não temos ouro escondido. Apenas dispomos de excelentes livros!!!
NECESSITAMOS DE SUA AJUDA!!
COMPRE - LEIA - PRESENTEIE LIVROS
Para enfrentar os boicotes junto às livrarias e os processos que atrevidas e intolerantes organizações e membros do judaísmo/sionismo nos movem há mais de 14 anos, somos OBRIGADOS, a pedir sua CONTRIBUIÇÃO, adquirindo nossas obras ou enviando doações em dinheiro, através de depósitos nas contas abaixo descritas, ou por cheques nominais cruzados, ou simples vales-postais.
Banco Santander Meridional nº 008
Agência nº 028
C/C 020020087-0
em nome da REVISÃO Editora e Livraria

Fonte: processo Nº 2001.71.00.022974-7 – SEÇÃO JUDICIÁRIA DO RIO GRANDE DO SUL (JFRS), PORTO ALEGRE, 12/07/2001

A ação criminal repercutiu nacionalmente, dada a sua peculiaridade e ambiguidade acerca de termos importantes como raça e liberdade de expressão, conceitos amplamente utilizados no campo do direito e, assim, exponenciando os debates sobre o assunto. “Seriam os judeus uma raça?”, “Qual o limite da liberdade de expressão?”, estes foram questionamentos recorrentes durante os anos em que o caso esteve em andamento no judiciário brasileiro até seu julgamento final no Supremo Tribunal Federal (STF), iniciado no final do ano de 2002. Assim, a decisão dos ministros do STF foi a de condenação do réu³ pelo crime de racismo, segundo o art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988 (Pinheiro, 2013).

Essa decisão judicial foi importante pois possibilitou que a Justiça ampliasse o crime de racismo para delitos cometidos contra o povo judeu e definiu que a garantia constitucional da liberdade de expressão não é absoluta e não pode abrigar conteúdo ilícito. Nesse trecho observamos o conteúdo do voto do então ministro Nelson Jobim:

O crime de Siegfried Ellwanger é o da prática do racismo, crime de que nos queremos livrar em todas as suas vertentes, para construir uma sociedade digna. Tem a especificidade de querer preservar, por meio de publicações, viva, a memória de um anti-semitismo racista. Foi este anti-semitismo, que levou no Estado Racial em que se converteu a Alemanha nazista, à escala sem precedentes, o mal representado pelo Holocausto. O Holocausto é a recusa da condição humana da pluralidade e da diversidade, que contesta, pela

3 A decisão da condenação foi determinada pelos votos dos ministros do Supremo Tribunal Federal, com resultado de oito votos a três em favor da condenação do réu.

violência do extermínio, os princípios da igualdade e da não discriminação, que são a base da tutela dos direitos humanos. O crime de Siegfried Ellwanger, por apontar nesta direção do mal, não admite o esquecimento. (Supremo Tribunal Federal, 2003, p. 749)

A aplicação da oficina e as surpresas da sala de aula

Como mencionado anteriormente, a oficina foi dividida em quatro momentos. No primeiro deles, planejamos extrair dos estudantes memórias diversas de aulas anteriores sobre a Segunda Guerra Mundial. Para isso, fizemos a pergunta inicial: “O que vocês lembram sobre a Segunda Guerra Mundial?”. Para nossa surpresa, as respostas surgiram rapidamente e nos mostraram que eles sabiam do contexto histórico geral, como quem eram os países envolvidos na Guerra, quem era Hitler, o que foi o Holocausto, o que é Nazismo etc.

Para que essa primeira etapa ficasse mais dinâmica, inserimos na conversa produções culturais e midiáticas que tivessem conexão com o tema histórico abordado. Foram alguns deles: Quadrinhos do “Capitão América” e “*Maus*”, os filmes “*O pianista*” e “*A vida é bela*”, o livro “*O diário de Anne Frank*”, entre outros. Os exemplos fizeram com que os estudantes ficassem ainda mais animados em contar o que tinham entendido das obras para as mediadoras da oficina. Dessa forma, aprofundamos a contextualização inicial da oficina, sem a necessidade de sermos expositivas demais e permitir que a aula fosse conduzida, em certa medida, pelo raciocínio dos próprios estudantes.

Já no segundo momento, as mediadoras pediram para a turma que se dividissem em três grupos e explicaram o que

deveria ser desenvolvido com os materiais entregues a eles, constituídos de trechos do processo-crime do Caso Ellwanger – disponibilizado pela Justiça Federal do Rio Grande do Sul –, cards com conceitos importantes para a compreensão do caso, como neonazismo e revisionismo histórico, e perguntas norteadoras que ajudariam os estudantes a navegar pelo material, tais como: “Quem é o réu?”, “Quem é (são) a (s) vítima (s)?”, “Qual é o crime?”, “Qual foi a ferramenta/local utilizado para cometer o crime?”. Assim, o objetivo da oficina pedagógica era que os estudantes procurassem maneiras e justificativas para culpabilizar o réu pelo crime de racismo.

Após a análise, os grupos apresentaram suas justificativas de condenação do réu. Em seguida, apresentamos para eles o que aconteceu de fato com Siegfried Ellwanger antes e depois da judicialização do caso, em uma apresentação de slides e exibição de trechos do julgamento de Ellwanger presentes no programa da TV Justiça chamado “Grandes julgamentos do STF”⁴, disponível no YouTube.

Fizemos, então, outra pergunta: “Vocês já presenciaram racismo nas redes sociais/Internet?”. Novamente, os estudantes contaram sobre suas experiências nas redes sociais e destacaram o preconceito e o racismo escancarado que é praticado no ambiente digital, sobretudo no X (antigo Twitter). Alguns estudantes mostraram sua indignação pela falta de controle sobre esses crimes praticados em meios eletrônicos.

4 O vídeo utilizado na mediação é intitulado “Grandes julgamentos do STF: racismo contra judeus” e está disponível no canal do Youtube da TV Justiça, no programa chamado “Grandes julgamentos do STF”, que mostra as principais decisões tomadas na maior corte brasileira e os julgamentos que fizeram a história e transformaram a vida do país.

Depois do debate acalorado sobre racismo na Internet, a oficina foi encerrada. Porém, algumas falas dos estudantes ficaram em nossas mentes por um bom tempo. O estudante que mais participou dos debates da mediação foi um menino negro, que trouxe suas experiências de fora da sala de aula para as discussões com os demais colegas. Observar tal envolvimento foi muito potente e nos fez perceber o poder de sua identificação com os assuntos abordados na oficina e como seus colegas o acolheram e escutaram suas experiências, tornando aquele momento, talvez, mais enriquecedor pela sua capacidade de trabalhar o poder da escuta em sala de aula. Além disso, na primeira parte dela, os estudantes trouxeram outro tipo de recurso para discutir a Segunda Guerra Mundial: os *games* ou jogos eletrônicos.

Os *games* como ferramenta no ensino de História

Atualmente, sabemos sobre a dificuldade que os docentes enfrentam ao se depararem com seus estudantes desinteressados pelos conteúdos apresentados em aula. Nesse sentido, a evasão escolar e o baixo rendimento dos jovens se tornam problemas difíceis de serem resolvidos de forma rápida e concreta.

No entanto, por outro lado, há um aumento extraordinário do acesso e tempo em que os jovens passam jogando, tanto no computador pessoal, aparelho celular ou consoles de videogames. No mundo, cerca de três bilhões de pessoas jogam frequentemente em algum tipo de dispositivo eletrônico (Newzoo, 2022). Segundo Eucídio Arruda⁵, em sua importante obra na área da

5 Graduado em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (1999), mestre e doutor em Educação pela UFMG (2002 e 2009). Trabalhou na Universidade Estadual de Minas Gerais entre 2002 e 2005, nas áreas de Educação, Tecnologia e Metodologia do Ensino de História. Desde agosto de 2012, trabalha na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), na área de Políticas Públicas em Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação.

educação e jogos, intitulada "*Aprendizagem e jogos digitais*", essas novas práticas digitais permitem um novo olhar para as abordagens de ensino e possibilitam que os jogos eletrônicos sejam utilizados como recursos didáticos, "[...] jovens com acesso a diferentes mídias digitais criam novas relações com os saberes, novas maneiras de interpretar o mundo e, novas formas de aprendizagem e de construção do saber [...]" (Arruda, 2011, p. 15).

Felizmente, vários professores compreenderam perfeitamente as novas demandas de seus estudantes e existem exemplos de sucesso dos usos dos games no ensino de História. Um desses casos é a atividade desenvolvida por Marili Bassini⁶, professora de História em uma escola da cidade de Americana, localizada no estado de São Paulo, que propôs aos seus estudantes do Ensino Médio um estudo aprofundado de períodos históricos retratados na narrativa de jogos eletrônicos.

Segundo Marili, em depoimento no *site Porvir*, rapidamente seus estudantes começaram a sugerir diversos jogos e temas, como: a Revolução Francesa, em *Assassin's Creed* e a Segunda Guerra Mundial, em *Battlefield 2*. Assim, a professora pediu que jogassem em casa tais jogos e fizessem uma lista com pontos que chamaram a atenção dos estudantes no *game*: roupas, arquitetura, idiomas etc. De modo semelhante ao que foi realizado na oficina "Detetives do Caso Ellwanger: uma oficina de análise sobre o crime injúria racial na Internet", a professora orientou os jovens em seus interesses de pesquisa e os ajudou a questionar as informações encontradas na Internet.

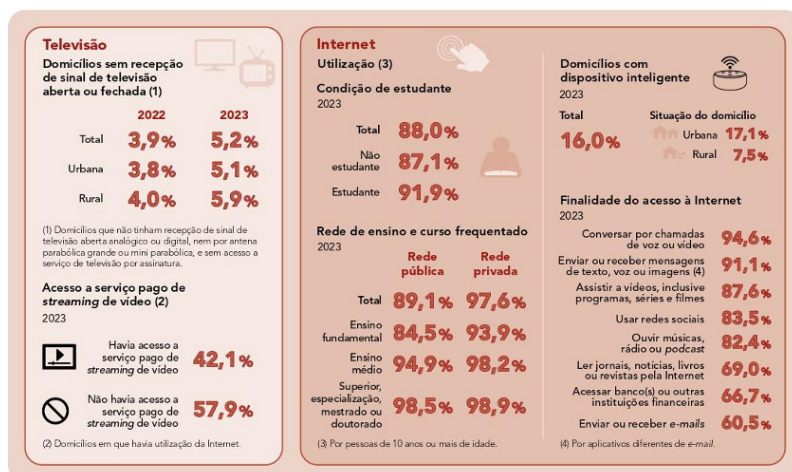
6 Licenciada pela PUC-Campinas, em 1998; mestre em História Cultural pela Unicamp, em 2003; licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Pinhais, em 2009; e professora da Educação Básica há mais de 20 anos.

Após a finalização das pesquisas de seus estudantes, Bassini organizou um dia de apresentações dos trabalhos:

Para finalizar, nós fizemos um dia de apresentações, com uma banca de professores para avaliar o contexto histórico, a metodologia de pesquisa e a forma como apresentaram o jogo no vídeo. Nesse dia, aconteceu uma coisa que eu nunca tinha visto em 20 anos de profissão. Quatro grupos de alunos (dentre os 18 que estavam apresentando) me procuraram e pediram para tirar o trabalho deles da apresentação, alegando que queriam refazê-lo, já que tinha ficado inferior aos outros que estavam sendo exibidos. Por essa capacidade de autoavaliação, eu achei que o processo todo já tinha dado certo. (Bassini, 2015)

No entanto, ao observar essas novas atividades e projetos educativos, outras perguntas surgem: “Como aplicar esses exemplos nos diferentes tipos de escolas que existem no Brasil?”; “A infraestrutura dessa escola seria suficiente?”; “Como dar acesso a jogos eletrônicos aos estudantes que não possuem materiais e condições de adquiri-los?”. O cenário de precariedade na Educação Básica no país, tanto no âmbito estrutural como nas condições de trabalho dos docentes, faz com que as implementações de certas atividades se tornem quase impossíveis. Segundo o IBGE, no ano de 2023, cerca de seis milhões de domicílios brasileiros não tinham acesso à Internet. Apesar de o número ter sido reduzido consideravelmente ao ser comparado com o de anos anteriores, ainda é significativo e deve ser levado em consideração ao falarmos sobre o uso de jogos no ensino de História e quais estudantes teriam acesso a tal formação.

Figura 1 – Pesquisas por Amostra de Domicílios



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022-2023⁷

Além da falta de acesso à internet, deve-se também pensar em que tipo de aparelhos são compatíveis com o jogo que será utilizado, uma vez que nem todos os computadores comportam jogos como os mencionados anteriormente, pois requerem uma placa de vídeo⁸ específica.

Nos perguntamos ainda: “Os jogos eletrônicos atuais permitem a identificação dos estudantes? Quais representações de raça, gênero e sexualidade aparecem nos *games mainstream* – jogos de grande orçamento e circulação?”. Infelizmente, a resposta é nítida e negativa. De acordo com estudo de Everton da

7 Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios (IBGE). *Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal*, 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

8 Parte do computador responsável pelas imagens que aparecem na tela, essencial para o funcionamento de alguns jogos.

Costa⁹, existe baixa presença de mulheres e, principalmente, de pessoas negras nos jogos eletrônicos de grande alcance produzidos por enormes empresas da indústria dos *games*. Para afirmar isso, o sociólogo analisou os protagonistas dos jogos vencedores na categoria *Game of the year* das principais premiações da indústria, que são elas: *The Game Awards*, *Golden Joystick Awards* e *British Academy Games Awards*.

**Figura 2 – Tabela presente no artigo
“Representatividade racial e de gênero em jogos eletrônicos:
uma visão em torno do *mainstream*”**

Protagonistas	Quantidade	Percentual
Total	48	100%
Personalização livre	9	18%
Homens	31	64%
Homens brancos	25	52%
Homem amarelo	1	2%
Mulheres brancas	8	16%
Homens negros	5	10%
Mulheres negras	0	0%
Protagonistas brancos (homens + mulheres)	39	68% ⁶ %

Fonte: artigo “Representatividade racial e de gênero em jogos eletrônicos:
uma visão em torno do *mainstream*”

Por esta análise, constatamos que apesar de os jogos digitais serem uma ferramenta muito útil para a sala de aula e o ensino de História, ainda existem grandes impedimentos para que este recurso tenha acesso democrático, dadas a precarização das escolas públicas, a falta de Internet em domicílios e a pouca de representatividade nos jogos como fatores determinantes para tal.

9 Sociólogo e professor adjunto do Departamento de Sociologia da UFRGS. Doutor em Sociologia pela UFRGS, licenciado em Letras – Habilitação em Português e Literaturas de Língua Portuguesa. Mestre em Ciências Sociais pela UFPel.

Considerações finais

Observando o resultado da aplicação da oficina pedagógica “Detetives do Caso Ellwanger: uma oficina de análise sobre o crime injúria racial na Internet”, desenvolvida durante o Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial, podemos perceber o interesse imediato dos estudantes por atividades que fujam do ambiente tradicional da aula de História, que normalmente se dá pela simples exposição dos conteúdos programáticos ou pelo uso quase permanente do livro didático, sem a interferência do docente. Os jovens atualmente se veem imersos em um mundo digital, logo, seus interesses são compatíveis com esse espaço, suas próprias culturas e relações.

Nesse contexto, os jogos eletrônicos se fazem presentes e possibilitam novas perspectivas de aprendizagem no ensino de História. Como vimos, a aplicação dessa alternativa é possível e pode ser elaborada em um formato de mediação, sob orientação docente. Porém, devem sempre ser levados em consideração os problemas que possam surgir de tais propostas educativas, como a precariedade na infraestrutura da escola, a vulnerabilidade social e econômica dos estudantes e as questões relativas às representações identitárias de grande parte dos jogos de grande alcance. Dessa forma, novos projetos de ensino na área da História serão capazes de impactar e sensibilizar o processo do aprender de inúmeros jovens brasileiros.

Referências

ARRUDA, E. P. **Aprendizagem e jogos digitais**. Campinas: Alínea, 2011.

BASSINI, M. Professora usa videogame para ensinar História. **Porvir**, 28 out. 2015. Disponível em: <https://porvir.org/professora-desenvolve-projeto-usa-games-para-estudar-historia/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. **Autos do habeas corpus nº 82.424**. Paciente: Siegfried Ellwanger. Impetrantes: Werner Cantalício João Becker e outra. Coator: Superior Tribunal de Justiça. Brasília: Supremo Tribunal Federal, 2002.

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

LIMA, M. História, patrimônio e memória sensível: o Cais do Valongo no Rio de Janeiro. **Outros Tempos**: Pesquisa Em Foco – História, 15(26), p. 98–111, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18817/ot.v15i26.657>. Acesso em: 20 jul. 2024.

CARTOGRAFIA DO PODER: UMA POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Kelly Taíne Dullius
Lauri Dutra Júnior

Resumo: No presente artigo busca-se discutir sobre as experiências do Estágio em Educação Patrimonial executado no Núcleo de Pesquisa em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no semestre de 2024/1. Utilizando a coleção *Portvgaliae Monvmenta Cartographica* – contendo uma grande quantidade de mapas produzidos por portugueses no período das grandes navegações – foi elaborada uma mediação em que se busca a leitura crítica de exemplares da produção cartográfica, crucial para os processos exploratórios e colonizadores no Brasil. Elencamos as perspectivas e fundamentações teóricas principais que guiaram nossas discussões e trabalho, bem como as contemplações propiciadas pelas atividades teóricas e práticas. Por partir de temática consolidada e tradicional dos currículos e da historiografia, entendemos que a mediação poderia se tornar uma ferramenta para avaliar criticamente eventos e processos históricos ao mesmo tempo que instrumentaliza o estudante a olhar de forma aprofundada para o seu tempo.

Palavras-chave: Poder; Cartografia; Educação Patrimonial Espaço

Introdução

Brasil... Nosso nome veio de uma árvore,
ou você já esqueceu da sua raiz?

Entre os dez mandamentos e os desmatamentos,
inventamos uma ideia de país

Matamos tupis, guaranis, escravizamos
e queimamos a pele, africanos

Depois fizemos questão queimar documentos que
comprovassem a atrocidade desses atos desumanos

Mas, manos... Favela, também é
o nome de uma árvore

E a miséria? É fruto desses 500 anos,
desses desenganos

Brasil, ainda tentamos esconder as covas e queimar
as provas desse passado sombrio, desse legado hostil

Nosso país tem nome de árvore,
mas a justiça por aqui nunca floriu

Bala no fuzil, fogo no pavio, na Amazônia
e no Pantanal

Segue o plano de um Estado criminoso
que planta o mal

Por isso a gente canta, now, fogo nos racistas
e no planalto central

Ninguém vai apagar a nossa história,
nossa luta e memória cultural

E olha só que ironia total...

Índios chamavam aqui de Pindorama,
a terra das palmeiras

Hoje essa terra arde em chamas

E o Brasil que floresceu foi dessa gente guerreira
representada no desfile da Mangueira
Mas para nossa tristeza, toda essa beleza
sempre vira cinzas ‘numa’ quarta-feira
(Fabio Brazza, *Brasil em chamas*)¹

Ao ler os trechos da música *Brasil em chamas*, do rapper paulista Fabio Brazza, lançada em 2022, notamos a indignação do autor com o apagamento dos corpos e das culturas e todo o descaso com o meio ambiente, “fruto desses 500 anos”. Ao abordarmos o apagamento do patrimônio brasileiro – representado pelos corpos, pelas culturas e pela natureza –, é evidente a necessidade de nós historiadores expormos em nossas aulas o que é esquecido – muitas vezes intencionalmente –, e o patrimônio histórico e cultural está aí, disponível como uma excelente ferramenta para esse objetivo.

Com diversos decretos e leis, ao longo dos últimos 100 anos, que definiam e redefiniam o conceito de patrimônio nacional, desde os mais excludentes (antigos) até os mais inclusivos (atuais), aquilo que é escolhido como patrimônio muitas vezes ainda é alguma coisa que suprime ou estigmatiza determinados grupos ou pessoas. Entendido deste modo, o patrimônio histórico e cultural pode ser ferramenta pedagógica para compreender culturas, ideias, identidades e valores, se criticamente suplantada sua base de construção colonial, patriarcal e racista (Gil; Pacievitch; Perussatto, 2022, p. 61).

No início de nossa trajetória acadêmica, foi intenso o debate a respeito de como tratar patrimônios culturais problemáticos

1 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mmkifXw39UI>. Acesso em: 14 ago. 2024.

ao olhar contemporâneo, como o do explosivo movimento *Black Lives Matter* que seguiu a morte violenta de George Floyd, em 2020, e levou, ao redor do mundo, a ataques a patrimônios erguidos em memória a escravagistas e colonizadores. Monumentos como o de Borba Gato, no Brasil; de Leopoldo II, na Bélgica; de Edward Colston e Cecil Rhodes, na Inglaterra; dentre outros, foram alvo de discussão sobre sua manutenção (Schaffner, 2020). Se simplesmente destruir tais estátuas seria um apagamento do passado, o que não pode ser considerado, então, o que fazer com elas? Desde o começo, compreendemos que é possível um patrimônio como esse ser utilizado de forma pedagógica e crítica, porém teorizar e buscar práticas de forma mais profunda como isso pode ser feito viria apenas alguns semestres depois.

Nós, como dupla, nos candidatamos para realizar o Estágio em Educação Patrimonial no Núcleo de Pesquisa em História da UFRGS. O NPH/UFRGS é parte do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e recebe pesquisadores para o desenvolvimento de trabalhos com o acervo, além de produzir outros projetos. Particularmente, por sermos, na época do estágio, um ex-bolsista e uma bolsista atuante há mais de um ano, tínhamos bastante interesse em elaborar atividade educativa com alguns dos documentos do acervo. Nossa dupla possuía consciência da atualidade e pertinência de trabalhos relacionados à temática do regime militar, seja do período da ditadura em si ou das formas de sua rememoração desse ano, que marca seis décadas do golpe. Dentro do acervo documental do NPH havia opções para seguirmos essa mesma temática, porém, ambos nos interessamos especialmente pela parte da documentação da

América Portuguesa, então com esse recorte temático, foi desenvolvido nosso estágio.

Entendemos a partir daí, a cartografia do período da colonização portuguesa na América como um patrimônio que, ao ser entrelaçado com o ensino de história, possui um potencial de transpassar estigmas, problematizando sua produção e propósito, e compreendemos ser possível explorar e problematizar o patrimônio documental cartográfico por meio de uma mediação educativa a respeito de relações entre espaço e poder. Ao perceber os mapas como um patrimônio documental que retrata determinados interesses, de que modo o domínio colonial pode ser identificado nas produções cartográficas?

Observando as mediações e os trabalhos feitos nos semestres anteriores, notamos a presença de temáticas sobre, por exemplo, relações étnico-raciais, LGBTQIAPN+, ditadura militar etc., ao mesmo tempo, observamos a falta do tempo anterior a tudo isso, o início de todo o processo que levou até o objeto desses outros trabalhos, o período colonial. Ao encontrar a coleção que usamos como fonte do material didático desenvolvido, vimos a oportunidade de ocupar esse espaço, evocamos, assim, a cartografia como instrumento patrimonial de ensino de história.

Fundamentados nesses problemas, procuramos neste trabalho explorar, a partir de nossa experiência como estagiários, como documentos cartográficos – que geralmente são relegados ao campo da geografia – podem ser entendidos como patrimônios históricos e usados para compreender um processo histórico de determinado contexto e espaço, que possuem um olhar colonizador glorificando suas conquistas coloniais, desumanizando outros povos, usando da imposição da experiência

de sua religiosidade e apresentando interesses econômicos e materiais no território retratado.

Um mapeamento de ideias

Quando se considera patrimônio histórico, as imagens que comumente são associadas a essa palavra são as das grandes obras arquitetônicas – casas, estátuas, prédios etc. – mostrando a supervalorização de uma arquitetura, em grande parte das vezes, colonial europeia, já que “os indígenas, além dos africanos e de tudo que se refere à vida cotidiana, não eram associados, por nós, ao patrimônio. [...], patrimônio histórico parecia ser algo distante, alheio, velho” (Funari; Pelegrini, 2009, p. 7). Ao escolher um local que trabalha com patrimônios documentais, pensamos ter deixado de lado essa perspectiva colonial do patrimônio, porém, adentrando no espaço de acervo documental do NPH, nos deparando com a coleção *Portvgaliae Monvmenta Cartographica*, uma produção feita para celebrar o “descobrimento”, percebemos que até mesmo mapas, que são “geralmente vistos como um perfeito reflexo do mundo material, uma compilação objetiva e passiva de um espaço físico plenamente compreensível” (Pereira, 2020, p. 16), podem e sofrem interferências daqueles que os produzem.

A série de volumes *Portvgaliae Monvmenta Cartographica* é uma coleção elaborada na década de 1960 por esforço da Casa da Moeda de Portugal (a edição disponível no NPH é uma reprodução fac-similada de 1987) foi a selecionada dentro da documentação disponível sobre América Portuguesa. Conforme disposto na introdução dos seis volumes, é um trabalho que pretendeu reunir em coletânea mapas do período expansionista português, em comemoração aos descobrimentos ultramarinos

e do aniversário de 500 anos de falecimento do Infante Dom Henrique, considerado um grande incentivador da exploração ultramarina lusitana.

A perspectiva comemorativa da expansão portuguesa pelo globo sob a qual o material foi formatado, definitivamente, não é a seguida pelo nosso trabalho. Como explica Scifoni (2019), “conhecer para preservar” um patrimônio é uma concepção datada, acrítica e contém risco de despolitizar a discussão em torno do patrimônio. O cerne do planejamento, da mediação e do material produzido é investigar a não neutralidade dos mapas, pelo estudo de um período histórico a partir de um patrimônio documental cartográfico. Não foi uma análise da coleção completa, mas sim de alguns dos mapas selecionados por critérios nossos – nitidez e visibilidade, elementos interessantes e adequados para um público de ensino fundamental (nosso público-alvo), o tamanho do documento (pelas dificuldades com digitalização) e um recorte temporal.

Optamos por unir essa fonte de documentos cartográficos à ideia das caixas pedagógicas que conhecemos em uma vivência do Apers, dentro das atividades da própria disciplina, para criar quatro caixas que teriam uma temática central cada, de quatro a cinco mapas, um cartão informativo, que guiasse a exploração da caixa, e uma cópia da “Alegoria dos Continentes”. Essa Alegoria aparece na coleção e foi uma forma relativamente comum de retratar os continentes, que coexistia com várias outras em atlas produzidos na Era Moderna. Inicialmente consideramos inserir mais materiais nas caixas, como cartas de exploradores portugueses ou outras iconografias, porém, ao longo das semanas percebemos que seria excessivo.

A ideia de incluir o recente e polêmico mapa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2024) estava presente desde o início do estágio, contudo apenas o encaixamos como uma “provocação inicial” a respeito dos significados políticos profundos de um mapa mais ao final das atividades. A opção de centrar nossas práticas sem representações cartográficas foi desafiante, uma vez que os mapas são normalmente associados a conteúdos da área da Geografia, em geral, quando abordados em uma aula de História, localizam alguma região no espaço. Quando apresentados nas aulas ou nos livros didáticos, o mais comum a se encontrar são os mapas vetoriais, que fortalecem ainda mais a ideia da sua neutralidade, contribuindo para o esquecimento da intencionalidade de sua produção, visto que foi alguém – ou um grupo de pessoas – que escolheu até os pontos mais básicos como, por exemplo, que o Norte ficaria acima e o Sul abaixo, o Oriente para a direita e o Ocidente para a esquerda. Todas essas escolhas, por mais simples que pareçam, possuem alguma intenção que sirva a determinados atores históricos. Assim como aponta Carlos Pereira (2020),

um mapa é também retrato de uma época, é necessariamente uma visão do passado pois é a representação de como um determinado grupo, em uma determinada época, em um delimitado espaço de produção, classificava um determinado espaço físico. Sendo um produto que tem os pés fincados em uma temporalidade e sendo expressão dos anseios de grupos, normalmente hegemônicos, de uma determinada sociedade, ele não deve, de forma alguma, ser ignorado como objeto de análise e crítica e deixar de ser problematizado no processo de ensino e de aprendizagem

da História. Um mapa é, ao mesmo tempo, algo que também pode ser construído coletivamente pelos alunos. Essa construção local contribui na percepção de que eles, os estudantes, também podem ser os atores sociais que percebem a alteração humana sobre o espaço físico geográfico e produzem, através dessa linguagem, um retrato muito particular sobre suas realidades ressaltando o que lhe é relevante (p. 18).

O apagamento humano e ambiental através da colonialidade do poder no patrimônio cartográfico

Se considerados como retratos – mesmo que enviesados – do passado, os mapas não são apenas uma reprodução de montanhas, planícies, rios, vales etc., mas também possuem a capacidade de revelar alterações e ocupações de determinados espaços ao longo do tempo. Ao trazer a cartografia para uma análise crítica, percebemos o viés de controle por trás dos mapas, as buscas por “legitimar as demandas dos Estados e, principalmente, do capital, que se utiliza das estruturas governamentais para dominar o território e potencializar seus ganhos econômicos” (Pereira, 2020, p. 57).

Adentrando nesse novo território, ao buscar explorar novas riquezas, os europeus necessitavam, como aponta Luciana Pinto (2016, p. 311), inserir sua cultura e religião, e tal prática se reflete nas produções cartográficas dos primeiros séculos de colonização, transmitindo o discurso do dominante. Esse processo “civilizador” se estende até hoje, marcado, além de imposições culturais e religiosas, por massacres e por uma constante subalternização de povos que tiveram sua tradição e seu patrimônio, apagado e demonizado (Pereira, 2020, p. 52).

Um exemplo da permanência desse processo de apagamento, é o caso do Morro Santana em Porto Alegre – notado recentemente pela retomada Gãh Ré por parte das etnias Kaingang e Xokleng –, onde as pautas socioambientais, a especulação imobiliária e as populações locais estão em constantes conflitos. Sendo necessário “reconhecer o Morro Santana como ícone de um ‘espaço plural’, no qual existem diferentes espaços ‘em um mesmo espaço’, ou que assume distintas existências de acordo com cada ‘ponto de vista’” (Saldanha, 2015, p. 122 *apud* Silva, 2023, p. 75), um patrimônio ambiental e cultural para todos, uma vez que essa pluralidade poderia viver em certa harmonia nesse local, mas onde alguns desses agentes – podendo ser desde um ecólogo mais extremistas, mas principalmente as pautas financeiras – ignoram ou buscam apagar a existência de outros, produzindo verdadeiros “territórios do não ser”.

Assim, trazemos ao debate o conceito de colonialidade do poder, noção apresentada no final dos anos 1980 pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, fundamentado na ideia de que

as relações estabelecidas nas colônias, de controle sobre o trabalho (com a hierarquização étnico-racial característica da empresa colonial), sobre os recursos naturais, sobre a autoridade exercida, sobre a subjetividade, o gênero e a sexualidade, pelos agentes da colonização, não se findaram com os processos de independência política. Essa colonialidade também foi determinante no processo de formação de critérios de validação do conhecimento e da subjetividade que deveriam atender às demandas criadas pelo desejo de acumulação capitalista. (Pereira, 2020, p. 50)

Na mediação realizada com a turma, ao argumentar que os mapas são construídos a partir de uma visão europeia e que devemos rompê-la, foi introduzida a noção de que os estudantes não teriam essa visão europeizante, mas sim teriam o Brasil como base de seu ponto de vista, contudo, é preciso lembrar que, como Quijano escreveu, e a colonialidade ainda está presente no alicerce de nossa subjetividade, e o que construímos como “brasileiro” ainda possui suas raízes coloniais.

Como material didático produzido, foram selecionados 17 mapas separados em quatro eixos temáticos – expansão portuguesa (quatro mapas); populações indígenas (cinco mapas); recursos naturais (quatro mapas); e religiosidade católica (quatro mapas) – que se destacavam e que julgamos serem importantes. Tínhamos como alvo turmas de 7º ano do Ensino Fundamental, a turma seria dividida em quatro grupos nos quais cada um ficaria responsável por um dos temas, oferecemos, além dos seus mapas, um cartão de orientação e uma cópia da “Alegoria dos Continentes”², desenho que retrata os continentes como mulheres.

Como aparição mais antiga, o atlas *Theatrum Orbis Terrarum*, de Abraham Ortelius, a “Alegoria dos Continentes” utilizou a figura feminina para representar os continentes pela relação que se estabelecia entre as mulheres e a fertilidade. Assim, para os Estados colonizadores, que expandiam seu domínio marítimo, essas “novas terras” estavam disponíveis para serem cultivadas e utilizadas, a serviço de seus interesses.

Essa terra disponível para o uso do colonizador europeu foi base e motivo para todo o processo de colonização da América.

2 Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Alegoria_dos_continentes.

A mitologia da descoberta da América pelos portugueses cita que, ao colocarem seus pés na costa do continente, foi derrubada uma árvore e, do tronco dela, construída uma cruz, símbolo da salvação da humanidade para os católicos, mas que, em contrapartida, iniciou a destruição da natureza, uma vez que,

incapazes de compreender intelectualmente a magnitude de sua descoberta, os portugueses tropeçaram em um meio continente, movidos por cobiça e virtude, sem se deixarem levar por compaixão ou mesmo por curiosidade. A Mata Atlântica os deixava impassíveis ou atônitos. Por diversas vezes penetraram-na, e traziam apenas relatos delirantes sobre esmeraldas e ouro. Produziram tamanha devastação entre seus irmãos que, no prazo de um século, quase todos aqueles com quem haviam se deparado estavam mortos e suas sociedades em ruínas. Esse foi o começo, a fundação do povoamento, da colonização e do império, de uma civilização transferida e imposta. (Dean, 1996, p. 59-60)

Assim teve início a colonização do atual Brasil, à custa da natureza e das pessoas que viviam aqui. Três imagens frequentemente presentes na cartografia dos séculos XVI e XVII, a fauna retratava animais belos e exóticos, que alimentavam também um tráfico constante; a flora descrita como fonte infinita de recursos; e os indígenas representados de maneira selvagem por canibalismo e batalhas ou de maneira serviu, na coleta madeiras e outros recursos para os europeus. Traduziam o ambiente e as populações a partir de uma ótica europeia a serviço dos interesses do colonizador, como verdadeiras armas de legitimação,

da mesma forma que os canhões e os navios de guerra, os mapas foram as armas do imperialismo. Na medida em que os mapas serviram para promover a política colonial e onde os territórios foram reivindicados no papel antes de serem efetivamente ocupados, os mapas anteciparam o império. Os geômetras marchavam ao lado dos soldados, elaborando primeiro os mapas para as missões de reconhecimento, depois com informações gerais, antes de fazê-los instrumento de pacificação, civilização e de exploração dessas colônias. Mas isto vai muito além da demarcação de fronteiras para submeter política e militarmente as populações. Os mapas prestam-se a legitimar a realidade da conquista e do império. Eles contribuem para criar mitos que ajudam a manter o *status quo* territorial. Como instrumentos de comunicação de uma mensagem imperial, eles fornecem um complemento à retórica dos discursos, dos jornais e dos textos escritos, ou aos contos e canções populares que exaltam as virtudes do império. (Harley, 2009, p. 5)

Isso nos traz até o nosso contexto atual, quando no meio do semestre, a maior tragédia climática da história do Rio Grande do Sul ocorreu, cidades inteiras foram destruídas pela inundação de rios, centenas de pessoas perderam a vida, e outras centenas de milhares ficaram desabrigadas. Tragédia que se iniciou com a chegada dos europeus à América, como afirma Warren Dean, ao reduzir o “Novo Mundo” a um espaço de extrativismo primário, “daí em diante, pelos próximos trezentos anos, o modelo português de *plantation* escravagista foi copiado nos territórios ingleses, franceses e holandeses por todo o Novo Mundo tropical

e semitropical, em nome de um colonialismo de exploração intensiva” (1996, p. 74). Modelo de produção profundamente enraizado na atualidade, talvez não com a mão-de-obra escravizada legalizada, mas que ainda explora ao máximo seres humanos e natureza, levando destruição para todos em nome de um avanço para poucos, visto que, trazendo a música que inicia esse texto, “segue o plano de um Estado criminoso que planta o mal”.

Experiências no NPH, crise climática e mediação

Na semana em que o estágio propriamente dito foi iniciado, a primeira de abril, decidimos iniciar um documento em que relatamos semana a semana as principais atividades e as ideias desenvolvidas por nós. Assim, se formou uma espécie de diário de bordo, que agora vemos ser bem útil para compreender a trajetória da formação do planejamento e da mediação. Nessa mesma primeira semana, nos dias 4 e 5 já tínhamos selecionado o documento *Portvgaliae Monvmenta Cartographica*, realizamos uma análise inicial dos volumes e princípios de ideias surgiram. Nas semanas seguintes, revisitamos de forma mais profunda os volumes e começamos um processo de seleção de mapas contidos dentro deles, organizando nossas escolhas em tabelas e já tendo uma certa noção de para qual tipo de atividade estávamos caminhando, decidimos pedir auxílio de bibliografias para o Professor Fábio Kühn³ do Departamento de História da UFRGS.

Nesse sentido, desenvolvemos nosso conceito de educação patrimonial como um olhar crítico para mapas históricos e a

3 O professor, além de ser especialista na área da América Portuguesa, recentemente coordenou um projeto que trabalhava a questão dos mapas históricos e nos cedeu muito gentilmente indicações de bibliografia de qualidade, pelo que somos muito gratos.

forma como relações de poder sobre territórios e corpos se expressam neles. A bibliografia a respeito do estudo crítico de mapas históricos tem como texto principal, visto que boa parte dos demais da área o referenciam, o artigo “Mapas, saber e poder”, de Brian Harvey (2009). No trabalho, o autor argumenta sobre como mapas são uma forma de conhecimento e poder, de demarcar autoridade sobre um espaço. Historicamente a produção de mapas está relacionada à conquista, manutenção e legitimação de poder, de modo que a capacidade de formular mapas é restrita a pequenos grupos. Portanto, o fato de alguém ter o conhecimento necessário para a produção de um mapa – desenho, astronomia, matemática entre outros – já implica em certo poder. A cartografia era conhecida como uma “ciência dos príncipes” e praticada por membros de famílias distintivas no início da Era Moderna. Ainda conforme o autor,

As funções específicas dos mapas no exercício do poder [...] vão da construção de um Império mundial à manutenção do Estado-nação e à afirmação local dos direitos de propriedade individuais. Em cada um desses contextos, as dimensões do regime político e do território são compiladas em imagens que, assim como o ordenamento jurídico, fazem parte do arsenal intelectual do poder. (Harley, 2009, p. 5)

Outro trabalho acadêmico de destaque é o de Alisson Eugênio (2021), que inspirou diretamente o título da mediação e do presente artigo, *A cartografia da conquista: função dos mapas como instrumento de legitimação das conquistas geopolíticas no espaço ibérico durante o alvorecer da Idade Moderna*. A partir dele, compreendemos como os mapas foram instrumentalizados por Portugal não apenas como um sistema de

informações práticas dos territórios de interesse lusitano, mas também como uma prova jurídica e garantia simbólica da posse pioneira de determinada colônia, mesmo que sequer houvesse ocupação portuguesa nela. Com a ajuda de mapas, uma parte do que viria a ser o Brasil se tornou posse de Portugal pelo Tratado de Tordesilhas, de 1494, antes mesmo da “descoberta” de 1500.

A mediação planejada é um estudo sobre o período expansionista português a partir do patrimônio documental cartográfico. O conteúdo “expansão marítima portuguesa” é bastante tradicional nos currículos – mas como vemos no texto *Currículos, encontros e planejamento* (Gil et al., 2022), “não podemos mais planejar aula pensando apenas no conteúdo estabelecido – aquele que parece que ninguém instituiu, mas que todos seguem”. Nossa perspectiva do planejamento é de construir e não transmitir um conhecimento, de construir em diálogo com um grupo, de transformar uma visão de mundo – como desnaturalizar a centralidade da Europa em mapas e na própria concepção do planeta. Nessa perspectiva o conteúdo não foi finalizado e passa a ser mais um objeto neutro na pilha de acúmulos do estudante, pelo contrário, ele gera indagações e opiniões, faz emergir incômodos, suscita curiosidades, é político e circula; assim como a Maria Farinha faria.

No final do mesmo mês de abril, nosso planejamento já tinha ganhado corpo e estávamos nos apropriando da bibliografia da disciplina e do assunto do trabalho, porém, o início de maio foi uma pausa brusca no estágio, no semestre e no andamento comum das nossas vidas.

Na primeira semana de maio iniciou-se um processo de chuvas torrenciais no Rio Grande do Sul que deixaram o estado em um plano verdadeiramente caótico, quando a própria

população teve que colaborar nos socorros e se colocar em uma linha de frente na situação emergencial. Registraram-se grandes desmoronamentos, as águas tomaram conta de bairros, romperam diques, e inclusive trouxeram um jacaré para Porto Alegre. Os municípios em que moramos, Canoas e São Sebastião do Caí, foram gravemente afetados, assim como a Capital e demais regiões. Apesar de não termos tido membros de nossas famílias em alagamentos, o afetamento pela enchente foi praticamente onipresente. Centenas de mortos e desaparecidos, grandíssimas perdas na agricultura familiar, toda a logística de transportes e abastecimento ainda hoje não foi plenamente recuperada, cidades que mal existem mais, muita documentação e patrimônios perdidos ou prejudicados em diversos acervos, um Campus do Vale extremamente esvaziado após o retorno presencial... Impossível não sentir dor.

Com o passar das semanas e certa estabilização do estado, “as coisas voltaram”. A técnica Marisângela Martins, responsável pelo NPH, se manteve em constante contato e realizou as digitalizações dos mapas previamente selecionados pela dupla, o que foi de ajuda imprescindível para a elaboração do material. Quando o retorno presencial se concretizou, era necessário nos dedicarmos mais às leituras e finalizar o planejamento e o material elaborado.

Com a apreensão da bibliografia e a prática do estágio, nossos questionamentos sobre como se apropriar de um patrimônio e torná-lo de Educação Patrimonial foram elucidados. É imprescindível colocar uma lupa sobre as camadas históricas de um patrimônio, rever o que é consagrado, decolonizar o objeto patrimônio (Gil, 2021). Buscamos reconhecer nos mapas sinais que expressam o poder dos cartógrafos que os produziram (ou melhor, dos monarcas a quem serviam), sobre o território

retratado; visibilizar os preconceitos que se apresentam e reparar as concepções de mundo eurocêntricas desses exemplares cartográficos.

Como Carolina Teixeira Pina aponta em *Os mapas e o ensino de História* (2017), o mapa no ensino de História tem com frequência um caráter ilustrativo e consideravelmente limitado. A cartografia é uma representação de espaço geográfico, mas também é política e social. O professor de História pode levar o mapa para a aula – no nosso caso, a mediação –, mesmo sem ter o conhecimento técnico do cartógrafo, pois o objetivo será interrogar os seus significados, contextualizar e problematizar o documento. Alinhamos essa noção com a Educação Patrimonial.

As caixas pedagógicas tiveram um imprevisto na elaboração, pois havia sido realizada uma encomenda de impressão que não teve tempo de ser concluída pela gráfica da universidade. Realizamos impressões dos mapas por conta própria, em um papel comum, para a mediação. Algumas lacunas do nosso planejamento foram evidenciadas na prática – como a questão de desenvolver mais o texto informativo sobre a “Alegoria dos Continentes” e apresentar de forma mais profunda nossa fonte do material didático. Levando em consideração o imprevisto e o nervosismo do dia, a mediação correu muito bem, em 13 de agosto, em sala de aula, com nossa própria turma. Houve uma grande interação do grupo com o material produzido e engajamento nas questões sugeridas.

Produções cartográficas dos séculos XVI e XVII podem parecer objetos distantes demais da visão de mundo contemporânea de estudantes, porém, vários deles possuem elementos que ajudaram a criar estereótipos e concepções vigentes hodiernamente, como o indígena canibal e selvagem e a Europa

central e superior em relação aos demais continentes. Os nomes oficiais de alguns países da América do Sul, como Argentina e Brasil, ainda hoje são indicativos diretos de um passado colonial em que determinados recursos, como prata e pau-brasil, fizeram brilhar os olhos de exploradores sobre essas terras.

Nossas atividades visaram a perturbar o grupo em quatro tópicos específicos – expansão portuguesa, populações indígenas, recursos naturais e religião católica –, e nesse sentido acreditamos que fomos bem-sucedidos.

Considerações finais

A experiência de projetar uma mediação na perspectiva da educação patrimonial foi acidentada. Primeiro, dentro do próprio trabalho, há ideias que surgem, mas parecem insuficientes e se modificam ou são descartadas até que se chegue a algo mais sólido. E mesmo assim, reformulações são necessárias, acontecem ao longo das aulas e das experiências com mediações de outros semestres. Luzes de ideias acendem e apagam enquanto se tenta compor. É uma experiência enriquecedora nos erros e acertos, nas correções e mudanças que abrem múltiplas perspectivas e possibilidades. Escolher um caminho para a mediação e o planejamento é guardar as demais ideias até que elas tenham a própria forma e sua própria oportunidade. Em segundo plano, coincidiu com uma tragédia sem precedentes que lesa a população gaúcha há meses.

Mesmo o patrimônio histórico e cultural do Brasil ser portador de uma base colonial e apresentar uma história hegemônica, ainda é possível utilizar utilizá-lo como instrumento do ensino de História, ao se ressignificar seus estigmas e visibilizar corpos e culturas apagados. Os mapas – como um patrimônio histórico pouco explorado nas aulas de História –, selecionados

na criação do material didático, são uma ferramenta que pode dar um lugar de destaque a esses corpos – humanos e naturais – e culturas esquecidas, explorando as fissuras do patrimônio cultural, e transgredindo esse objeto colonizador.

Quando pensamos na situação das estátuas para escravagistas mencionada na introdução, já compreendemos muito melhor o que pode ser feito delas. É possível fazer uma excelente mediação junto do patrimônio, problematizando-o, analisando seu contexto de produção e significado, explorando o que ele diz e o que não diz. Em diálogo com um grupo, é possível construir um conhecimento histórico reflexivo e edificante deslocado da sala de aula. No caso da mediação realizada fisicamente em uma sala, como foi a realizada por nossa dupla, ainda assim se pretendeu sair do lugar na mesa, em frente ao quadro e nos dirigirmos ao patrimônio.

Afinal, a especificidade da História reside, justamente, em estabelecer diferenças no tempo. Construir argumentos a partir do pensar historicamente significa mais do que dizer que algumas coisas vieram antes de outras, ou que umas são consequências de outras. Trata-se de problematizar o conhecido e o desconhecido em torno do passado; operar com as evidências e fontes; elaborar interpretações e compreensões por meio da crítica e da erudição; e produzir narrativas públicas, que podem ser debatidas por outras pessoas. É, portanto, um exercício mental que acontece na interlocução entre pessoas situadas, com suas intencionalidades e compromissos, envolvendo princípios éticos, estéticos e políticos. (Gil; Pacievitch; Perussatto, 2022, p. 77-78)

Conforme visto no levantamento presente no artigo das professoras Gil, Pacievitch e Perussatto (2022), muitos trabalhos incríveis de diversos temas e com diversas interrogações próprias aos patrimônios foram desenvolvidos ao longo de vários semestres da disciplina de Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial. Com nosso planejamento e mediação, pretendemos nos somar a esses esforços e fazer nossa própria contribuição do pensar historicamente por intermédio do patrimônio.

Ao nos apropriarmos do patrimônio cartográfico podemos evocar uma ideia de Nêgo Bispo, a de que “a terra não pertence às pessoas, elas é que pertencem à terra”.

Referências

BRAZZA, F.; TATIT, D.; MENEZES, L. **Brasil em chamus**. Intérprete: Fabio Brazza. Produção: Souza Beats. São Paulo: Yalla Recordings, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mmkifXw39UI>. Acesso em: 14 ago. 2024.

CASA DA MOEDA. **Potvgaliae Monvmenta Cartographica**: e o seu significado na historiografia e na cultura portuguesa. Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1987. 6 volumes. Reprodução fac-similada da edição de 1960.

DEAN, W. A segunda leva de invasores humanos. **A ferro e fogo**: a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira. Tradução: Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 59-82.

EUGÊNIO, A. A cartografia da conquista: função dos mapas como instrumento de legitimação das conquistas geopolíticas no espaço ibérico durante o alvorecer da Idade Moderna. **GEOgraphia**, Niterói, v. 23, n. 51, p. 1-18, 2021.

FUNARI, P. P.; PELEGRINI, S. C. A. **Patrimônio histórico e cultural**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

GIL, C. Z. V. Educação patrimonial no ensino de História: reconhecer, valorizar e reparar. **Palavras ABEHrtas**, Ponta Grossa, n. 4, out. 2021.

_____.; PACIEVITCH, C.; PERUSSATTO, M. K. Pensar historicamente com a educação patrimonial: um não-guia. **Sillogés**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 56-87, jan./jul. 2022.

_____. et al. Currículos, encontros e planejamento. **Questões desestruturantes no ensino de História**. Porto Alegre: UFRGS, 2022, p. 41-47.

HARLEY, B. Mapas, saber e poder. **Confinis**, n. 5, p. 1-24, 2009.

MAPA-MUNDI do IBGE com o Brasil no Centro do Mundo. **Agência de Notícias IBGE**, 15 abr. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39793-mapa-mundi-do-ibge-com-o-brasil-no-centro-do-mundo-podera-ser-adquirido-na-loja-virtual-do-instituto>. Acesso em: 22 jul. 2024.

ORTELIUS, A. **Theatrum Orbis Terrarum**. Oxford: Biblioteca Bodleiana da Universidade de Oxford, edição de 1606.

PEREIRA, C. D. T. S. **Mapeando o passado de olho no presente: usos lúdicos da cartografia (de)colonial no ensino de História**. 2020. Dissertação (mestrado) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

PINA, C. T. Os mapas e o ensino de História. In: III SEMINÁRIO INTERNACIONAL – História do Tempo Presente, 2017, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis, 2017, p. 1-12.

PINTO, L. Q. Uma análise sobre a representação do indígena em dois mapas de Diogo Homem, 1558 e 1568. In: 3º SIMPÓSIO

BRASILEIRO DE CARTOGRAFIA HISTÓRICA, 2016, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: 2016, p. 309-317.

SANTOS, A. B. dos. Somos da Terra. **Piseagrama**, Belo Horizonte, ago. 2018.

SCHAFFNER, F. Derrubada de estátuas reacende debate sobre homenagens a personagens históricos controversos. **Zero Hora**, 9 jun. 2020. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2020/06/derrubada-de-estatuas-reacende-debate-sobre-homenagens-a-personagens-historicos-controversos-ckb8fooah00a8015nm95ed8ga.html>. Acesso em: 19 ago. 2024.

SCIFONI, S. Conhecer para preservar: uma ideia fora do tempo. **Revista do CPC**, São Paulo, n. 37, p. 14-31, jan/jul 2021.

SILVA, L. G. R. da. Entre o “bem viver” e “viver na caixinha”: conflitos ontológicos no Morro Santana, em Porto Alegre, RS. **Simbiótica**, Vitória, v. 10, n. 3, p. 73-95, 2023.

» MEMORIAIS E MUSEUS



@imani.anna

ENTRE PAREDES FÍSICAS E IMAGINÁRIAS: A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NO MUSEU JÚLIO DE CASTILHOS

Paula D'Ávila de Aguiar¹

Resumo: O presente artigo apresenta reflexões feitas a partir do estágio no Museu Júlio de Castilhos (MJC), realizado pela disciplina de Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial, no semestre de 2023/1. O Museu Júlio de Castilhos é o museu mais antigo do estado e conta com uma enorme expografia apresentada a partir de divisões muito bem delimitadas. Essas divisões físicas e subjetivas atravessam toda a dinâmica do funcionamento do museu e da interação dele com o público. A sala que comporta a exposição *Narrativas do feminino* foi o objeto principal de meu trabalho no museu. Juntamente com meus colegas, buscamos entender como as divisões citadas afetam a representação da história das mulheres no MJC. Ao longo dos meses desafiadores e exaustivos de trabalho no museu, pensamos nossas atividades com o objetivo de romper, pelo menos naquele espaço de tempo em que estaríamos mediando, com essas fronteiras que além de separar, hierarquizam as exposições,

1 Graduanda do curso História Licenciatura na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

relegando às mulheres um papel subalterno na história contada e preservada pelo museu. Tendo no horizonte uma ideia de educação patrimonial emancipadora, que criasse verdadeiramente conexões entre o público e o patrimônio, planejamos nossa intervenção colocando os visitantes como os agentes do pensar patrimonial e construindo um caminho para uma representação mais justa das mulheres no museu. A partir dessa trajetória, surgiram muitas reflexões sobre como as mulheres são representadas nos espaços de memória e pretendo apresentá-las no artigo a seguir.

Palavras chaves: Mulheres; Divisões; Educação Patrimonial

1. Introdução

Os meses de trabalho no Museu Júlio de Castilhos (MJC) foram marcantes na minha trajetória acadêmica, infelizmente não de uma boa maneira. Os processos burocráticos dificultosos, somados à falta de preparo, paciência e flexibilidade do supervisor da instituição, fizeram com que a minha experiência do estágio no museu mais antigo do estado tenha sido menos prazerosa e estimulante. Contudo, com o apoio de meus colegas, que compartilharam comigo a vivência no museu, assim como a compreensão e acolhida das professoras da disciplina, pude finalizar essa etapa da graduação de maneira proveitosa e potente. O tempo no museu gerou muitos aprendizados importantes sobre o trabalho em instituições públicas, que são permeadas por uma série de problemas tanto no âmbito do funcionamento quanto nas questões teóricas e conceituais, de maneira que as mediações realizadas a partir do nosso trabalho possibilitaram muitas reflexões sobre a forma como as mulheres são representadas nos espaços de memória.

É nessa direção que seguem as reflexões e apontamentos do presente artigo. O museu Júlio de Castilhos, assim como a grande maioria das instituições de memória e preservação do patrimônio, destina para a história das mulheres uma representatividade rasa e bastante problemática. É natural que isso aconteça, afinal esses locais são, em sua maioria, bastante tradicionais, orientados muitas vezes por uma ideia ultrapassada de entendimento histórico e patrimonial. Sendo o MJC o museu mais antigo do estado do Rio Grande do Sul, essa realidade se aplica precisamente na instituição e mudá-la é um processo bastante complexo e desafiador. É importante pontuar isso, pois, inegavelmente, existem esforços no caminho de romper tanto quanto possível com essa lógica excludente no MJC, com a organização de exposições permanentes que apresentam a história de grupos historicamente excluídos. A sala trabalhada em nossas medições, *Narrativas do feminino*, vem na esteira desse esforço para pluralizar as representações do museu e evidenciar a importância das mulheres na história do estado. Apesar disso, há muito caminho ainda a ser percorrido para que, de fato, haja uma ruptura que resulte no reconhecimento das mulheres como parte igualmente valiosa da história da nossa sociedade.

Como o título desse artigo sugere, há barreiras tanto concretas quanto subjetivas no caminho percorrido pelo MJC para efetivar essa transformação. No museu, as salas das exposições têm propósitos muito bem delimitados. A contenção de categorias históricas dentro de balizas se manifesta no MJC como uma barreira física, que, por sua vez, produz barreiras subjetivas, mas muito simbólicas. A sala das mulheres, ou a sala dos indígenas, ou a sala dos transportes, ou o quarto, ou o gabinete, tudo isso opera para separar e, invariavelmente, hierarquizar

diferentes aspectos da vida e da história do RS e de seus sujeitos. Separa-se o homem e a mulher, o indígena e o ocidental, o político e o cultural, o público e o privado, ignorando o aspecto relacional, interdependente e dialético dessas esferas.

A percepção dessa segmentação que sustenta as exposições do museu formou, conjuntamente com os colegas da disciplina de estágio, uma aula-vivência realizada na instituição. As reflexões sobre aquele espaço específico do museu fizeram com que eu enxergasse para além do que já tinha visto e, assim, pensasse a sala por outra perspectiva. Minha ideia desde o início do estágio era trabalhar com essa exposição, mas até a visita ao museu com minha turma não tinha a ideia de problematizar a própria montagem, escolhas e estrutura envoltas naquele espaço. Com o tempo e contato mais constante com a instituição fui construindo meus próprios entendimentos sobre as escolhas expográficas, conceituais e simbólicas da instituição, somando-se as discussões feitas pela turma, conclui que os esforços do museu para incluir a história das minorias sociais historicamente excluídas desses espaços culmina em um resultado superficial, que coloca os espaços dedicados para isso em um papel de meros complementos do que propriamente integrantes do museu e da história ali representada. A partir disso, trabalhando em parceria com meus colegas Noam e Rafaela, o trabalho no museu foi se construindo no horizonte de pensar formas mais justas e plurais de organizar a exposição, que de fato inserissem a história das mulheres na sua narrativa e buscassem romper com a exaltação do masculino e heroização dos homens nesses espaços.

Nessa direção, segue o presente artigo, que tem por finalidade ser uma reflexão sobre a educação patrimonial e o

trabalho nas instituições. Considerando toda a trajetória empreendida ao longo do curso dessa disciplina, pretendo apresentar questões que problematizam o lugar reservado às mulheres nas instituições de preservação de memória, especificamente na expografia do museu Júlio de Castilhos, e como suas divisões físicas e subjetivas afetam essa representação e simbolizam a perpetuação de exclusões e apagamentos. Como dito no começo dessa introdução, o tempo estagiando no MJC foi marcante e intento colocar nesse trabalho minhas vivências e sentimentos ao longo do processo.

2. Primeiros passos: planejando a educação patrimonial que queríamos atingir

Elaborar uma atividade de docência em Educação Patrimonial implica invariavelmente investigar qual é a Educação Patrimonial que queremos. Simone Scifoni alerta para os riscos de concebê-la a partir de uma visão ingênua e despolitizada, que entende a preservação do patrimônio pura e simplesmente na perspectiva do “conhecer para preservar”².

Scifoni explica que, no contexto de surgimento das ações voltadas para o patrimônio e para a educação patrimonial, essa máxima fazia sentido, mas que ainda entendê-la como central para pensar a preservação do patrimônio e sua educação nos leva a uma concepção rasa e superficial. Para não incorrer nesse erro, precisamos nos questionar qual o público-alvo das ações educativas patrimoniais e o que esse patrimônio tem a dizer para essas pessoas.

2 “Repetida à exaustão, ao longo do tempo, a expressão resultou na incorporação naturalizada dessa concepção, a ponto de ter se tornado uma verdade inquestionável” (Scifoni, 2019, p. 22).

Nessa perspectiva, buscamos desenvolver nosso planejamento das mediações, tendo no horizonte sempre o objetivo de construir identificação e conexão entre o público e o patrimônio. Entendemos que a educação patrimonial produz a identificação desses sujeitos com seus ambientes e com seus contextos, possibilitando o contato entre a abstração e a materialidade, bem como a reafirmação de identidades e coletividades. Articulada ao ensino de história, torna-se um potente instrumento de construção de conhecimento histórico para além da educação formal e seus ambientes, deslocando-o para espaços públicos que muitas vezes não são ocupados por parte significativa da população. Apropriar-se desses espaços significa também problematizá-los, tensionando a centralidade que determinados grupos continuamente ocupam neles. Nesse sentido, as ações educativas na esfera patrimonial devem ser pensadas visando a romper com essa hegemonia e buscando transformar o entendimento sobre o que deve ser valorizado e preservado como patrimônio³.

No contexto de nosso planejamento das atividades realizadas, as questões de gênero e o lugar do feminino nas escolhas curatoriais, e como impactam na construção de memórias foram o ponto central. Pensar quais mulheres são representadas e como estão representadas no museu é um exercício importante na busca da construção de uma educação patrimonial plural, que contempla sujeitos que quase sempre foram excluídos desses espaços. Alienar as mulheres e sua participação de outros acontecimentos nas diversas esferas da sociedade não apenas traz uma história incompleta, mas também implica que elas não são

3 Configura, também, reconhecer que o patrimônio cultural é produto das relações sociais e dos significados que os indivíduos lhe atribuem.

verdadeiramente sujeitos históricos. Dentro do campo do patrimônio, também é problematizada a desvalorização da história cotidiana, relacionando a sua memória ao processo de descolonização tão almejado pelos acadêmicos latino-americanos. A ideia de uma educação patrimonial verdadeiramente decolonial é impossível de se concretizar enquanto se mantiver a tradição branca e ocidental de hipervalorização dos “grandes homens” acima dos outros sujeitos. A partir de Rachel Soihet e Joana Pedro⁴ trilhamos nosso planejamento de uma educação patrimonial voltada para a história das mulheres. Buscando consolidar nosso desejo de construir essa educação patrimonial transformadora e plural, que rompa com os estereótipos e silenciamentos, que coloque os sujeitos excluídos no centro e que crie identificação efetiva entre o patrimônio e o público, montamos nossas atividades.

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 vêem representados. (Tolentino, 2018, p. 56).

4 “Criatividade, sensibilidade e imaginação tornam-se fundamentais na busca de pistas que permitam transpor o silêncio e a invisibilidade, que perduram por tão longo tempo quanto ao passado feminino. Estamos, assim, preparadas para fazer frente àqueles que, na academia, ainda não nos reconhecem como parceiras plenas, tentando relegar-nos a posições periféricas em face do caráter ‘secundário’ de nossas preocupações.” (Pedro;Soihet, 2007, p. 296).

3. Trajetória no MJC

Fiz meu estágio no Museu Júlio de Castilhos pela disciplina de Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial do semestre 2023/1. Iniciei o trabalho na instituição no mês de julho, depois de inúmeros desafios e problemas burocráticos, e o finalizei em agosto. Por conta da demora no andamento do processo, outros pontos da disciplina do estágio, como leituras sobre educação patrimonial, sobre o próprio museu e a própria construção do planejamento foram feitas antes do trabalho presencial constante no museu. Quando finalmente tudo ficou certo e pude iniciar as horas práticas na instituição, comecei a fazer observações de mediações realizadas pela equipe do educativo do museu, também conheci as reservas técnicas e pude entender um pouco melhor o funcionamento da instituição e suas dinâmicas de recebimento do público.

Logo nas primeiras observações, a percepção de que a divisão concreta e simbólica dos espaços do museu era um ponto basilar em sua dinâmica se firmou ainda mais. A equipe de estagiários do educativo do museu é de fato muito bem-preparada para receber o público, mas inegavelmente as mediações são engessadas e não exploram completamente o potencial possível. Cada espaço do museu é apresentado sem que haja uma articulação entre eles, raramente as exposições são colocadas em diálogo durante as mediações. Além disso, a impressão que fica para quem observa é a de que existe um receio constante de inovar e tentar outros caminhos que não seja o já tradicional. Essa falta de inovação não é exclusividade do Museu Julio de Castilhos, sendo bastante comum na realidade da maioria das instituições de preservação e memória. Seguir o caminho já

consolidado e tradicional passa uma segurança e aparente garantia de que o trabalho educacional será efetivamente feito sem que haja ruídos e empecilhos. Mas, na realidade, não explorar outras formas de apresentar as exposições limita a ação de educação patrimonial a uma simples explanação, sem que de fato construa vínculo e conexões entre o público e aqueles objetos históricos.

A separação de cada exposição em seu devido lugar, sem conexões entre elas, nem mesmo nas falas da equipe, gera inevitavelmente uma hierarquização dos espaços do museu. Os que mais chamam a atenção do público visitante são, na maioria das vezes, o Quarto no Estilo Imperial e os Canhões de Guerra no jardim do museu, além das Botas do Gigante. Por essa razão, esses locais e objetos recebem grande dedicação nas mediações, fazendo assim com que os outros espaços sejam apresentados de formas mais rápida e menos minuciosa. Notamos isso ao longo do trabalho no MJC, à medida que planejávamos nossas mediações, constantemente éramos questionados pelo coordenador do educativo sobre quanto tempo utilizaríamos na nossa mediação, alertando que talvez nos demorarmos naquela sala específica não agradaria o público, que vinha para o Museu com outros interesses. Pode ser que de fato as escolas e outras instituições que visitam o Museu genuinamente não tenham interesse na sala das mulheres, mas é preciso questionar o porquê disso. Acredito que dificilmente essa realidade não mudaria se a exposição *Narrativas do feminino* fosse mais bem explorada, ganhando mais centralidade dentro do Museu, ela seria alvo de interesse dos visitantes assim como os outros locais.

Mas para além disso, com toda a certeza, se as paredes físicas que separam cada uma das salas expositivas do Museu Júlio de

Castilhos fossem simbolicamente derrubadas por mediações que as articulassem, a história das mulheres estaria muito melhor representada. Nesse sentido, o estágio na instituição foi finalizado deixando-nos o legado da busca por uma mediação que faça com que essas fronteiras sejam estreitadas, as hierarquias rompidas e os espaços do MJC conectados.

4. As paredes do MJC: divisões e escolhas que limitam a representação da história das mulheres

A sala escolhida para o enfoque da mediação é separada do resto do museu, simbolicamente isolando as mulheres da história “importante” do Rio Grande do Sul, e também é organizada de forma interessante. Ao adentrar o ambiente, um observador crítico provavelmente se questionará sobre o porquê de haver, exposta bem no centro, uma máquina de costura. Ou sobre a presença majoritária de artefatos de mulheres brancas, que, mesmo com espaços dedicados à trajetória da mulher negra no estado, ainda ocupam lugar de destaque. Por que, por exemplo, há uma réplica do caríssimo vestido de Honorina de Castilhos logo na entrada da sala e as roupas e adereços de mulheres negras como a mestra griô Sirley Amaro estão todos colocados em um mesmo canto? E, se há esta separação, por que em um canto está a mulher branca de elite, no outro a mulher negra trabalhadora, e em nenhum ponto no meio do caminho há qualquer menção à relação social inerente que as separam ao mesmo tempo em que as definem, uma em relação à outra? É possível que esse tipo de representação dê

conta de abarcar a “diferença dentro da diferença”⁵, ou seja, as experiências e vivências de mulheres múltiplas?

Essas escolhas, juntamente com a separação da sala do resto do Museu e a mediação rasa e superficial feita naquele espaço demonstram que os esforços do museu para incluir a história das minorias sociais historicamente excluídas culmina e se traduzem em um resultado superficial, que coloca os lugares dedicados para isso em um papel de simples complementos daqueles que propriamente integram o museu e a história ali representada. Como se colocar esses sujeitos no Museu fosse mero cumprimento de uma imposição da contemporaneidade. É lógico que essa problemática não é uma exclusividade do museu Júlio de Castilhos, sendo observada em todos os âmbitos da história disciplinada.

Inserir a história das mulheres dentro da já tradicional “história geral”, que tinha o homem como sujeito universal, exige que se admita o erro e incompletude dessa história.⁶

Isso explica de certa forma o porquê das escolhas superficiais na representação das mulheres nos museus, em especial aqui no Museu Júlio de Castilhos. Admitir um erro histórico já é algo muitíssimo desafiador. Pensar em formas de repará-lo que exijam mais do que o mínimo de esforço seja talvez uma missão quase impossível.

5 Pedro; Soihet, 2007, p. 287.

6 Afinal, a solicitação de que a história fosse suplementada com informações sobre as mulheres equivalia a afirmar não só o caráter incompleto daquela disciplina, mas também que o domínio que os historiadores tinham do passado era parcial. Fato, este, necessariamente demolidor para uma realidade que definia a “história e seus agentes já estabelecidos como ‘verdadeiros’, ou pelo menos, como reflexões acuradas sobre o que teve importância no passado.” (Scott, 1992, p. 86 apud Pedro; Soihet, 2007, p. 286)

Todas essas problematizações ao modo como as mulheres estão representadas no MJC permearam do início ao fim nosso trabalho no Museu, nosso planejamento e nossas mediações. De forma alguma as críticas levantadas tiveram como alvo indivíduos da equipe do MJC ou da própria instituição. Como dito, sabemos que essa é a realidade constante na maioria dos espaços de memória e preservação, assim como na história no geral. Nosso trabalho como historiadores em formação, principalmente levando em conta o viés crítico que a disciplina de estágio nos proporciona, é justamente olhar para além do que está estabelecido, buscando ver quais são as possibilidades de ampliar cada vez mais a pluralidade das representações das expografias, para que assim a educação patrimonial estabeleça de fato uma conexão efetiva entre o público e o patrimônio. Nossa mediação foi pensada justamente procurando derrubar simbolicamente as paredes que colocam cada exposição do museu em seu devido lugar e repensar a organização da narrativa contada por ele.

Nosso simulacro da sala da exposição feminina pretendeu ser uma ferramenta de material para que, pelo menos no momento da atividade, o MJC pudesse ser transformado.

Identificamos uma possibilidade de realizar certa engenharia reversa: utilizar essa manifestação física para começar a instigar um pensamento crítico no público. Propusemos com essa atividade, então, que os alunos nos ajudassem a dar um passo na direção da mudança: pensar em outras formas de organizar esse espaço e seus componentes para tentar ir além da simples delimitação do papel da mulher. Para isso, foi realizado o *femininoS – um exercício crítico de expografia*. Assim, incitamos a vir dos alunos a crítica, facilitando assim a abertura para novos

diálogos com pessoas que interagem com o museu a partir de um ângulo completamente inacessível a estagiários ou funcionários.

Ver as crianças e os jovens, que participaram das nossas atividades, empenhados na tarefa de repensar aquele espaço – atravessando as divisas do museu e pensando em novas maneiras de representar as mulheres ali – foi bastante potente. A conexão do público com o patrimônio nessa atividade alcançou justamente o objetivo desejado ao pensarmos na educação patrimonial que queríamos. Além disso, demonstrou que cogitar outras maneiras de contar a história das mulheres a partir dos objetos já existentes no museu não é algo tão impossível quanto parece. Ultrapassar as paredes físicas e imaginárias que separam as mulheres do Rio Grande do Sul do resto da história do estado é possível.

5. Considerações finais

O Museu Júlio de Castilhos é o museu mais antigo do estado do Rio Grande do Sul, Retrata a história do estado por meio de representações heroicas dos “grandes homens” gaúchos, fundamentadas principalmente na figura de Júlio de Castilhos. As mulheres, porém, ao longo dos 120 anos de existência do MJC, parecem ser novidade na história do estado. A sala *Narrativas do feminino* foi criada com objetivo de justamente preencher a lacuna deixada pela exclusão das mulheres na expografia do museu.⁷

7 “Eram tempos em que as mulheres eram invisibilizadas. Seu espaço era o privado, onde administravam o lar e os bastidores das carreiras profissionais e políticas de seus homens. Cabia-lhes serem filhas amorosas e obedientes, ótimas mães e devotas esposas. Eram preparadas para viverem esses papéis desde a escola, onde cursavam técnicas domésticas como parte obrigatória do currículo. Consideravam-nas inaptas para o aprendizado das ciências exatas, destinado somente aos meninos. Um dos exemplos que encontramos desse ‘não lugar’ da mulher, neste período, são os documentos da coleção fotográfica do Museu, em que as mulheres

É claro que um projeto assim, dedicado a narrar a história das mulheres, é um grande avanço se considerarmos que em tempos não muito distantes isso jamais seria uma realidade dentro de um dos mais tradicionais museus do estado. Faz parte do processo de mudança do viés excludente que o começo seja acanhado, sem grandes problematizações e rupturas.

Porém, é necessário que ao longo dessa transformação se avance no sentido de buscar cada vez mais colocar as mulheres em um patamar de igualdade aos homens, sendo contadas como parte integrante e igualmente importante na construção da história do Rio Grande do Sul. Não parece ser esse o caminho que o MJC esteja trilhando.

A impressão que ficou, após os meses de estágio na instituição, é que tanto essa exposição como as outras que buscam colocar as minorias sociais como protagonistas são na verdade uma mera nota de rodapé na história oficial que o museu busca retratar. A separação física e simbólica a que a sala *Narrativas do feminino* está submetida dificulta muito o entendimento dela como parte efetivamente significativa e valiosa da história. Além disso, essas divisões inevitavelmente acarretam hierarquizações que, longe de acabar com a sujeição da mulher perante o homem, a intensificam ainda mais de forma latente e estruturante. Essa hierarquia se manifesta também no interior da própria sala, onde vemos que as escolhas expográficas vão por um caminho de evidenciar a história e vivências das mulheres da elite gaúcha em detrimento das mulheres negras,

retratadas não têm nomes e são identificadas como 'esposa ou filha do fulano de tal'. *Narrativas do feminino* traz à cena representações da vida social e do cotidiano dessas mulheres, a partir de peças de nossas coleções. (Site do Museu)

assim como das trabalhadoras e indígenas, que sequer estão ali representadas.

Se buscamos uma Educação Patrimonial que verdadeiramente se conecte com público devemos ter no horizonte como as representações atingem esse público, qual a identificação que se constrói entre ele e esse patrimônio. Em se tratando da sala *Narrativas do feminino*, uma representação superficial e rasa pode fazer com que grande parte das mulheres que visitam o museu não se interessem nem um pouco por aquele espaço, assim como todas as pessoas comuns que, ao verem que apenas o patrimônio ligado a grandes feitos e heróis recebem centralidade no museu, dificilmente criarão apreço por aqueles objetos.

Talvez as paredes físicas do museu jamais serão transpassadas, mas com toda certeza é muito possível atravessar as divisões imaginárias e simbólicas que limitam a história das mulheres. Como constatamos nas nossas mediações, com os próprios objetos do museu já expostos, sem contar com a grande quantidade de objetos nas reservas técnicas, pode-se construir uma nova narrativa do feminino, que represente de forma mais justa e plural as mulheres, que as valorize assim como valoriza os homens e que de fato contribua na ruptura da hierarquia e hegemonia masculina nas instituições de memória.

Referências

MUSEU JULIO DE CASTILHOS. **Narrativas do feminino**. Porto Alegre: Museu Júlio de Castilhos. Disponível em: <https://museujulio.wixsite.com/narrativasdofeminino>. Acesso em: 02 set. 2023.

PEDRO, J. M.; SOIHET, R. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. **Revista Brasileira de**

História, São Paulo, v. 27, n. 54, p. 281-300, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/QQh4kZdCDdnQZjv6rqJdWCc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2023.

SCIFONI, S. Patrimônio e educação no Brasil: o que há de novo?.

Educação & Sociedade, Campinas, v. 43, e255310, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zK7BLX6XmXMX-5QnZFhLbRBS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2023.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Tradução: Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. 2. ed. Recife: **S.O.S Corpo**, 1995.

TOLENTINO, A. Educação patrimonial na escola, com a escola e para além da escola: uma conversa com professoras e professores em diálogo com Paulo Freire. **Cadernos de Sociomuseologia**, v. 63, n. 19, p. 107-116, 2022. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/8295>. Acesso em: 28 ago. 2023.

MATA-BORRÃO DA HISTÓRIA: UMA CRÍTICA SOBRE A COLONIALIDADE DO PODER

Carla Borges Maestri

O Mata Borrão

O Mata Borrão absorve tudo e no fim da vida
acaba confundindo as coisas por que passou...

O mata borrão parece gente.

(Mário Quintana)

Introdução

O tema deste artigo originou-se da execução de um projeto de mediação feito no Memorial da Justiça do Trabalho do Rio Grande do Sul (MJTRS) para a disciplina de Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial, do curso de Licenciatura em História, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, aplicado em duas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFRGS.

Como proposta da disciplina de estágio em educação patrimonial, deveríamos colocar em prática a docência em História em ambientes que não a sala de aula, como em instituições culturais – arquivos históricos, memoriais, museus, bibliotecas... Para isso deveríamos selecionar uma instituição para que pudessemos, assim, planejar e executar uma mediação feita com um público externo à faculdade. Ao analisarmos nossas opções

para a execução do trabalho, identificamos um assunto que consideramos de grande relevância para a turma que com a qual iríamos trabalhar. Sabíamos que o público de nossa mediação seriam os oitavos anos do Colégio de Aplicação da UFRGS, colégio que fica na beira do Morro Santana; por isso, após uma visita pessoal à Retomada Multiétnica Gãh-Ré – que será tratada mais tarde no artigo –, achamos essencial a tomada de consciência desses alunos e alunas sobre a luta indígena pelo território e pelo reconhecimento de seus direitos perante a justiça. Acreditamos que deveriam ser capazes de compreender a continuidade e proximidade histórica do processo de colonização, e reconhecer que esse processo não somente não teve fim, como está presente no seu cotidiano. Em vista disso, preparamos três mediações diferentes para refletir e instigar os estudantes a pensarem: a disputa pelo direito ao território no Brasil teve fim?

Foi a partir dessas mediações que me veio a inspiração para este artigo. Para ser exata, foi com base em um comentário inesperado feito por dois estudantes, ao apresentarmos um dos objetos presentes no acervo do MJTRS, o mata-borrão⁸. Com ele, os estudantes conseguiram iniciar uma reflexão sobre narrativa, poder e apagamentos na história, inaugurando uma discussão a respeito da hereditariedade do poder e sua manifestação na história e nas instituições do Estado.

Esse será meu foco neste artigo. Diante disso, como forma de explicar melhor o contexto de elaboração da temática, irei refletir a respeito da colonialidade do poder e sua herança na narrativa histórica e nos aparatos estatais de legitimação da

8 Instrumento de formato similar a um carimbo utilizado nos tempos de caneta tinteiro para absorver excesso de tinta em escrita fresca.

justiça burguesa, assim como situar como ela foi abordada na mediação feita para a cadeira de Ensino Patrimonial.

A herança colonial no ensino de História

Ao estudarem a colonização europeia nos territórios americanos, os/as estudantes aprendem que uma das primeiras coisas retiradas dos povos originários são suas terras. Desde a chegada de Pedro Álvares Cabral, os mais de dois milhões de indígenas que ocupavam o território brasileiro durante o século XVI⁹ tiveram suas terras roubadas em prol da expansão europeia por meio de violência e extermínios, caracterizando um dos maiores genocídios da história.

Por mais que, na teoria, abordemos em aula temas como a repressão dos povos indígenas e sua luta ao longo dos séculos de história do Brasil, muitas vezes, somente o estudo sobre esse passado se mostra insuficiente para que haja a compreensão por parte dos alunos de sua conexão com o presente. Isso ocorre pois, frequentemente, o ensino de História falha ao aproximar os processos históricos da realidade do presente, tendo em vista que o campo da História, assim como outras ciências ocidentais, operou – e ainda opera –, em prol dos ideais da burguesia que a criou, estando carregada de uma herança colonialista vinda da sua formação. Isso reproduz a ideia de que o “fazer história” é algo reservado às classes dominantes da sociedade, então dificultando com que os alunos e alunas a reconheçam sua presença dentro das narrativas históricas.

9 Dados do IBGE. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/historia-indigena/os-numeros-da-populacao-indigena.html>.

Esse debate historiográfico sobre as presenças e ausências na história vem sendo construído por diversos autores e autoras que buscam maneiras de romper com a leitura positivista da história, na qual objetos e autores existem separados de um contexto e atuam de forma autônoma, sem influência de seu tempo histórico e seus interesses de classe. Vemos então – como trabalhado pelo autor marxista alemão Walter Benjamin –, que a história se baseia na dinâmica de confronto de narrativas; uma disputa entre vencedores e vencidos para decidir qual história será escutada, e que, termina sempre com o triunfo dos dominadores. Considerando o fato de que eles são os que possuem controle dos meios de dominação – como a mídia, os jornais etc. –, também são eles que acabam sendo vistos como os verdadeiros “agentes da história”, enquanto os povos subjugados, carecidos deste tipo de poder, ficam à mercê das definições estabelecidas pelos seus dominadores. Podemos reconhecer isso ao analisarmos o colonialismo e sua expressividade na historiografia atual:

A expansão colonial iniciada no emblemático 1492 é, em resumo, a origem de uma episteme racista/sexista que opera até os dias de hoje nas universidades ocidentalizadas, por meio dos textos canônicos fundacionais das disciplinas de ciências sociais e humanidades, bem como a descendência direta destes textos. (Pereira, 2018, p.8)

Isso é o que o sociólogo peruano Aníbal Quijano chama de “colonialidade do poder”, algo que se expressa pela classificação social baseada em uma noção de raça que tem origem no sistema colonial, e que se mantém presente dentro dos planos materiais e subjetivos na escala social. A colonialidade do poder é posterior ao colonialismo propriamente dito, e se mostra muito mais du-

radoura do que a dependência colonial em si, se apresentando como uma força expressiva dentro do imaginário social. Isso se resume em uma historiografia carregada de análises racializadas que exclui a presença do protagonismo de povos não brancos na narrativa histórica; leitura que, consequentemente, terá reflexo nas bases de ensino de História. Para que possamos ir contra essa corrente hegemônica, é necessário um esforço em direção contrária à educação bancária¹⁰, buscando reconduzir as alunas e os alunos rumo a uma posição de agentes de seu conhecimento e, consequentemente, de sua história.

O Morro Santana como forma de historicizar o presente

Localizado na zona Leste da cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul (e vizinho do Colégio de Aplicação da UFRGS), o Morro Santana tem sido alvo de disputa territorial e exploração ambiental por décadas. O morro marca o lugar de maior altitude da cidade, medindo 311 metros de altura, e abrigando uma fauna e flora diversificadas. Ele é de grande importância para o município por compor uma área de relativa conservação no meio do espaço urbano, tendo se tornado uma Unidade de Conservação (UC), que, como consta no site PET Biologia UFRGS, pode ser definida como:

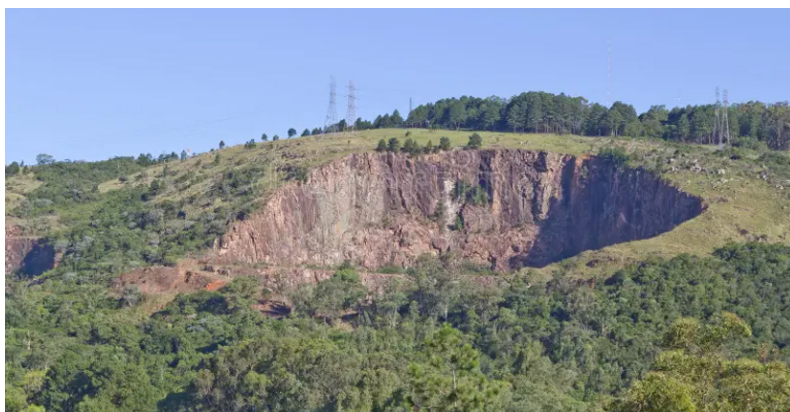
Áreas Protegidas por lei e que asseguram a proteção das paisagens que ainda preservam importantes remanescentes dos ecossistemas e sua biodiversidade associada. Além de proteger animais e importantes formações vegetais e

10 Termo cunhado por Paulo Freire que diz respeito a um tipo de educação em que a função do professor é depositar conhecimento na cabeça dos alunos, criando corpos disciplinados e práticos.

geológicas, cachoeiras, rios, lagos, mares e dunas, as UCs também procuram atender a demandas como a extração sustentável dos recursos naturais e o turismo ecológico.¹¹

Por mais que agora o território seja protegido por lei, anteriormente, o Morro Santana não desfrutava de tal identificação. Nele, ainda podemos enxergar o impacto irreversível causado por uma pedreira de extração de granito que ali se instalou ao longo dos anos 1970, durante o período do “milagre econômico” da Ditadura empresarial-militar (Figura 1). A mineradora se chamava Depósito Guaporense S.A., sendo da posse do piloto automobilístico José Asmuz, que, mais tarde, se tornaria presidente do Sport Club Internacional por seis anos.

Figura 1 – Pedreira desativada no Morro Santana



Fonte: <https://pt.dreamstime.com/foto-de-stock-floresta-na-montanha-de-morro-santana-em-porto-alegre-image81035573>

O empreendimento corroborou para o povoamento da área pelo estabelecimento de vilas operárias – como a Vila Nova

11 Disponível em: <https://www.ufrgs.br/petbiologia/cuc-conhecendo-unidades-de-conservacao/>.

Pedreira¹² –, considerando que a cidade ainda não havia se expandido até o local, e havia a necessidade, por parte da empresa, de manter sua mão de obra próxima da zona de extração. Ali, já vemos uma relação de subordinação sendo criada entre os moradores ao proprietário da pedreira, tendo em vista que as famílias não possuíam título de posse das terras e dependiam da empresa para receber água e luz, vivendo em condições precárias e sobrevivendo de salários baixos. Após mobilizações comunitárias e a falência da mineradora, as pedreiras foram, enfim, desativadas nos anos 1980, e iniciou-se um processo de crescente ocupação do espaço por parte de outros trabalhadores que acabaram migrando para a área.¹³ José Asmuz e sua empresa foram condenados ao pagamento de indenização pelos danos materiais e ambientais, foram obrigados a apresentar um projeto de recuperação integral da área, o que nunca foi feito.

O autor Horacio Machado Araóz defende em seu livro *Mineração, genealogia do desastre: o extrativismo na América como origem da modernidade*, que o sistema de extração mineiradora que se estabeleceu na América Latina, desde a colonização, segue expressando a continuação de um projeto civilizatório hegemônico que busca manter, não somente pela exploração do território como também do ser humano, um espaço de dominação e subordinação das populações locais. Isso mostra que, historicamente, áreas como o Morro Santana são de grande interesse do capital, por apresentarem um potencial exploratório extremamente lucrativo, principalmente para iniciativas privadas.

¹² Gastal, 1995.

¹³ Silva, 2021, p.24.

Mas o que o Morro Santana tem a ver com a colonialidade do poder? Após a falência da mineradora Depósito Guaporense S.A., o terreno foi adquirido pela família Maisonnave, nos anos 1980. Essa família possui um longo histórico não só com o mercado financeiro brasileiro, mas também com crimes ambientais cometidos em territórios indígenas. Em 1972, estabeleceram no Paraná uma área de extração de madeira em um território muito próximo de duas das maiores terras indígenas do estado, onde viviam mais de 4.000 indígenas das etnias Guarani e Kaingang. Como consta na pesquisa de Ana Cristina Hammel (2020), foi evidenciado – na edição de 20 de janeiro de 1977 do jornal *O Estado de São Paulo* –, que houve, inclusive, a participação do chefe da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) da época no sequestro e tortura de um membro da família Kaingang, Jerônimo, com fins de obter informações sobre a rebelião indígena que ali crescia. Assim, comprovando a convivência de órgãos estatais com ações de repressão a essas populações indígenas feitas com o intuito de proteger essa classe dominante.

Atualmente, o Morro Santana está sendo palco de mais uma disputa territorial entre indígenas e a burguesia. O processo se iniciou dia 18 de outubro de 2022, quando indígenas Kaingang e Xokleng retomaram um terreno na rua Natho Henn, número 55, localizado na base do Morro, sob posse da empresa Maisonnave Companhia de Participações. A área foi hipotecada ao Banco Central como forma de saldar a dívida milionária – de R\$ 183,7 milhões – que a família possui com o sistema financeiro desde os anos 1980, que não foi paga – e nem cobrada – até os dias de hoje¹⁴. De acordo com antropólogos e historiadores da UFRGS, o

14 “Justiça decide em favor de família Maisonnave e determina que indígenas saiam de área no Morro Santana”, reportagem do site matinaljornalismo.com.br.

terreno estava sem função social há mais de 40 anos, porém, após uma decisão judicial, foi concedida à família Maisonnave a liminar de reintegração do terreno. Lá fizeram o plano de construir um empreendimento imobiliário com 11 torres, 714 apartamentos e 865 vagas de estacionamento. O projeto apresentava indícios de irregularidades e contribuiria para a destruição do ecossistema local, o que acirrou ainda mais a disputa com a população indígena.

A mediação como forma de historicizar a existência

Nosso intuito em trazer o exemplo do Morro Santana para os alunos do oitavo ano do Colégio de Aplicação foi fazê-los refletirem sobre a continuidade do processo secular de disputa por território entre os povos indígenas e o Estado brasileiro imbuído pelos interesses da classe dominante. Todas as informações reunidas neste artigo nos ajudaram a formatar uma mediação que servisse como força mobilizadora para esses alunos e alunas que passam grande parte da sua semana em contato com o ambiente carregado de história de disputas e injustiças e que hoje representa um dos maiores exemplos da resistência indígena no Rio Grande do Sul.

A primeira mediação foi feita em uma breve síntese da história da luta indígena pela cidadania, quando apresentamos as contradições existentes entre o que lhes é “garantido” na lei e o que ocorre na prática. Foi na segunda mediação que, quando colocados frente a objetos que selecionamos para representarem a questão burocrática, logo, excludente, da justiça, dois alunos fizeram a conexão da luta indígena no Morro Santana com o processo de “omissão da história” – como dito em suas palavras. Eles já haviam sido inteirados a respeito da presença dos

Maisonave no território indígena, e já haviam refletido sobre como isso impactava as tentativas da população Kaingang de se estabelecer plenamente no território, mas foi uma das perguntas que, inesperadamente, os trouxe para um debate mais aprofundado que explicitou a historicização dessa luta.

No meio de nossos questionamentos aos alunos e alunas sobre o espaço que estávamos, perguntamos por que achavam que, em uma das mesas, estava exposto o mata borrão – objeto que foi centro da atenção dos estudantes que participavam da mediação. Não necessariamente tínhamos uma resposta para tal pergunta, mas a fizemos com o intuito de entender como estavam fazendo a leitura do ambiente que organizamos. Foi então que uma aluna respondeu: “Ah, não sei, talvez seja por causa da omissão da história?”. Quando ouvi essa resposta, sabia que deveria continuar o questionamento; por isso, de prontidão, perguntei o que a aluna quis dizer com isso. Um outro aluno se pronunciou e disse que deveria ser porque “eles [promotores da justiça e, acredito que na leitura deles, homens responsáveis pelas leis], usavam o mata borrão para apagar e reescrever a história de acordo com os seus interesses.”. Dessa maneira, a conversa em grupo deixou de ser somente sobre o caso da retomada Gãh-Ré como um acontecimento isolado e específico. Passamos então a abordar a questão como sendo um dos exemplos da continuação do processo de desumanização de povos indígenas e da história de luta dos povos originários para que suas existências sejam respeitadas e reconhecidas como legítimas dentro das estruturas do Estado brasileiro.

Reflexões finais

Com isso, podemos entender como é benéfico para um planejamento de aula a inclusão de exemplos atuais. Isso auxilia a

compreensão, pois traz uma materialidade para os processos históricos estudados, já que, muitas vezes, pode parecer se tratar de questões remotas, presas no passado. Quando os alunos e alunas reconhecem a existência de diferentes realidades à sua volta, que, anteriormente, enxergavam com uma certa distância, eles e elas conseguem se apropriar do conhecimento e se aproximar das reivindicações feitas por essas populações roubadas de sua humanidade. A compreensão de que a herança colonial e escravagista se encontra presente até os dias de hoje é de suma importância para que aprendam a defender essas populações com as quais o Estado brasileiro ainda está em dívida. Por isso, a conscientização da turma a respeito da família Maisonnave também foi importante justamente por fazê-los reconhecer a parcialidade da justiça brasileira perante os interesses da burguesia, consequentemente, os tornando questionadores de leis, narrativas, e do poder.

Não há cidadania sem História. A história na sala de aula é capaz de dialogar com as diferenças que existem em nosso mundo. A história mostra que o mundo é efetivamente múltiplo e, portanto, não pode ser reduzido a apenas um sentido. Aprender história é se abrir aos infinitos sentidos que pode ter a vida, e, portanto, se tornar cidadão de um país exige a capacidade de conviver com diferentes sentidos, com diferentes modos de explicar a realidade e de criar soluções para os problemas que se apresentam.

Como dito nas palavras do professor Nilton Mullet, vemos que é pelo ensino de História que conseguimos fazer com que a existência, tanto desses alunos e alunas quanto dos povos indígenas, seja respeitada e considerada dentro das narrativas his-

tóricas. Permitir com que a sala de aula seja um espaço onde os alunos e alunas se deparem com as diferenças, contradições e lutas históricas do Brasil é possibilitar com que eles e elas consigam fazer as conexões necessárias para fomentar o pensamento crítico acerca da realidade na qual estão inseridos.

Referências

AMARAL, J. P. P. do. **Da colonialidade do patrimônio ao patrimônio decolonial**. 2015. Dissertação (mestrado) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2015.

ARÁOZ, H. M. **Mineração, genealogia do desastre**: o extrativismo na América

como origem da modernidade. Tradução: João Peres. São Paulo: Elefante, 2020.

ARESI, C. O território como suporte identitário para a cultura Kaingang. **Campo-Território**, v. 3, n. 5, p. 264-279, fev. 2008.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. **Obras escolhidas**, vol. 2. São Paulo: Brasiliense, p. 222-234, 2002.

CASTRO-GOMEZ, S.; GROSGOUEL, R. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: _____. (orgs.).

El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos de la Universidad Central; Instituto Pensar de la Pontificia Universidad Javeriana, 2007.

COORDENAÇÃO Anarquista Brasileira. **Dossiê Maisonnave** – a impunidade tem sobrenome, 2022. Disponível em: <https://cabanarquista.org/dossie-maisonnave-a-impunidade-tem-sobrenome/>. Acesso em: 11 out. 2023.

DOMANSKA, E. Para além do antropocentrismo nos estudos históricos. **Expedições: Teoria da História & Historiografia**, v. 4, n.1, jan./jul. 2013.

GASTAL, S. Memória dos bairros: Morro Santana. Porto Alegre: Unidade Editorial, 1995. Coleção Memória dos Bairros.

GIL, C. Z. V.; MEINERZ, C. B. Educação, patrimônio cultural e relações étnico-raciais: possibilidades para a decolonização dos saberes. **Horizontes**, v. 35, n. 1, p. 19-34, 2017.

HAMMEL, A. C. Luta camponesa pela terra no latifúndio da Araupel: um estudo do histórico dominial, práticas de grilagem e vidas camponesas. 2020. Tese (doutorado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2020.

HARTMAN, S. Vênus em dois atos. **Eco-Pós**, v. 23, n. 3, 2020.

JOSÉ ASMUZ. In: WIKIPEDIA: a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Jos%C3%A9_Asmuz&oldid=58931639. Acesso em: 9 out. 2023.

MARECHAL, C. et al. **Nota técnica acerca da ancestralidade indígena Kaingang e Xokleng no território denominado Gãh Ré no Morro Santana em Porto Alegre**. Núcleo de Antropologia das Sociedades Indígenas e Tradicionais/UFRGS; Programa de Extensão Preserve Morro Santana/UFRGS; Grupo de Pesquisa Associativismo, Contestação e Engajamento. Porto Alegre, 2022.

MULLET, N. P. Por que é preciso estudar História?. **Café História**, 05 jul. 2021. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/porque-ainda-e-preciso-estudar-historia/> ISSN: 2674-5917.

PEREIRA, A. C. B. Precisamos falar sobre o lugar epistêmico na Teoria da História. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 24, p. 88 – 114, abr./jun. 2018.

QUIJANO, A. **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: Clacso, 2014.

RUFER, M. Nación y condición pós-colonial. Sobre memoria y exclusión en los usos del passado. In: BIDASECA, K. (org.). **Genealogías críticas de la colonialidad en América Latina, África, Oriente**. Buenos Aires: Lacso/Universidad de San Martín, 2016, p. 275-296.

SILVA, L. G. R. da. **“Não tinha água para tomar quem dirá para controlar o fogo”**: conflitos socioambientais e a luta pela vida no Morro Santana, em Porto Alegre-RS. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (bacharelado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/230667>.

TROUILLOT, M-R. **Silenciando o passado**: poder e produção da história. Curitiba: Huya, 2016. p. 19-63; p. 233-252.

O NEGRO-VIDA: EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DOS BOLETINS INFORMATIVOS DA ASSOCIAÇÃO SATÉLITE PRONTIDÃO

Ana Carolina Aguilhera dos Santos¹

Resumo: O presente artigo foi produzido como parte do Estágio de Docência em História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Ele explora como o conceito de “negro-vida” pode ser acionado a uma Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no ensino de História a partir da experiência de mediação realizada na Associação Satélite Prontidão (ASP), Clube Social Negro de Porto Alegre/RS. A mediação centrou-se na análise da seção A Nossa História, desenvolvida nos boletins informativos da ASP ao final dos anos 1990. A seção destaca personalidades e eventos fundamentais na trajetória do povo negro, oferecendo uma narrativa alternativa à historiografia oficial que tende a marginalizar essas presenças. O artigo fornece alguns elementos para responder à seguinte questão: o que a seção A Nossa História dos boletins informativos da

1 Estudante da graduação em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora na Associação Satélite Prontidão.

Associação Satélite Prontidão pode revelar sobre a atuação dos Clubes Sociais Negros no Brasil? Por fim, observa-se o potencial de investigação dos boletins a partir do conceito de imprensa negra educadora, a fim de levar a discussão para a instituição, refletindo sobre o que os materiais de imprensa negra produzidos em um Clube Social Negro podem suscitar.

Palavras-chave: Associação Satélite Prontidão; Clubes Sociais Negros; Negro-vida; Educação para as Relações Étnico-Raciais; “A Nossa História”

Introdução

Esse artigo trata-se da produção final para a disciplina Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial, do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ministrada pelas professoras Carmem Zeli de Vargas Gil e Melina Kleinert Perussatto no primeiro semestre de 2024.

O espaço escolhido para a realização da experiência de estágio foi a Associação Satélite Prontidão (ASP), um Clube Social Negro² (CSN) de Porto Alegre, que se originou 14 anos após a abolição da escravidão, em um contexto de ascensão de movimentos de intelectuais e trabalhadores negros que, pelo associativismo, construíram espaços de articulação de seus projetos de (sobre)vivência para a sua comunidade no pós-abolição.

2 Os Clubes Sociais Negros são uma forma de “associativismo negro”. Eles surgiram em um momento histórico de mudança nos objetivos das organizações negras, principalmente em um contexto urbano de grandes transformações no cenário das cidades. Novo momento, novos desafios – mas também, novas estratégias de resistência e existência. A partir da necessidade de convívio social do grupo, os CSN são voluntariamente construídos e possuem caráter beneficente, recreativo e cultural, desenvolvendo atividades num espaço físico próprio. Ver: Domingues, 2023; Provenzi, 2020.

A ASP tem sua origem na Sociedade Satélite Porto-Alegrense, fundada em 1902 por famílias negras que objetivavam proporcionar um espaço de solidariedade e sociabilidade entre seus sócios. Alguns de seus membros faziam parte da Sociedade Carnavalesca Prontidão (1925), que além de ser uma entidade recreativa, realizava trabalhos voltados à comunidade, como a alfabetização, por exemplo. Em 1956, as sociedades Satélite Porto-Alegrense e Prontidão fundiram-se, formando a Associação Satélite Prontidão, unindo as potencialidades desses clubes para proporcionar a seus sócios e à comunidade, até os dias atuais, práticas de colaboração, educação e lazer, além de constituírem um espaço em que podiam abrigar sua cultura, compartilhar seus projetos de cidadania para o povo negro, especialmente, e para a sociedade, como um todo.³

A ASP já teve diversas sedes desde 1902, percorrendo a cidade de Porto Alegre: esteve no atual bairro Cidade Baixa, um território marcadamente negro do século XIX e início do XX; esteve no atual bairro Cidade Baixa, um território marcadamente negro do século XIX e início do XX; na avenida Aparício Borges, 288, bairro Glória; e desde 2011 está localizada na rua Alberto Rangel, 528, bairro Rubem Berta. De certa forma, a trajetória do clube foi acompanhando os movimentos de migração intraurbana da população negra e seus territórios⁴ ao longo do século XX, em um processo de periferização desse grupo,

3 Sobre a história da Associação Satélite Prontidão, ver: Feijó, 2013; Cunha, 2018; Alves, 2022.

4 Para Vieira (2017, p. 43) o território negro é concebido enquanto espaço físico e simbólico, configurado a partir da funcionalidade (habitação, trabalho, lazer) e/ou da prática cultural (batuque, carnaval, religiosidade) exercida por mulheres e homens negros, cuja significação é construída a partir da presença negra e/ou das atividades desenvolvidas por estes.

afastando-se da região central da capital, algo que é explicado pela pesquisadora Daniele Machado Vieira (2017, p. 174-175):

[...] entre os anos 1950 e 1970, é um momento em que são construídos diversos conjuntos habitacionais na longínqua periferia [...], em sua maior parte carente de infraestrutura. Isso faz parte de uma política nacional de habitação para as camadas de baixa renda, que requer a sua periferização. Hoje existem diversos bairros da periferia de Porto Alegre que foram formados a partir do processo de expansão da cidade e periferização urbana e que tem uma grande concentração de população negra. Alguns deles são bastante conhecidos: o Bom Jesus (a Bonja), a Restinga (a Tinga), o Partenon, a Lomba do Pinheiro, a Cruzeiro, o Rubem Berta, a Vila Maria da Conceição, entre outros.

A escolha de estagiar na Associação Satélite Prontidão ocorreu quando as professoras apresentaram os locais disponíveis para o estágio. Essa escolha foi motivada pela familiaridade com o nome Prontidão, que conhecia pelas histórias da minha irmã mais velha, Fernanda, frequentadora dos eventos do clube na sede da avenida Aparício Borges, próxima à nossa casa na época. Logo, foi animador poder trabalhar em um dos lugares de memória das e para as populações negras da capital — sendo eu mesma uma mulher preta, oriunda de uma família que tem ligação com diversos lugares da cultura afrogaúcha, e cada dia mais me interesse por desvendar essas andanças pela cidade que insiste em sobrepor uma herança açoriana às demais ancestralidades presentes nesse território.

O espaço da mediação do estágio foi na própria sede da ASP. É importante que o público conheça, viva e valorize a presença do Clube em Porto Alegre, sendo uma forma de eles ressignificarem a sua relação com o espaço, o tempo e os símbolos que compõem a identidade da cidade por meio do mecanismo do patrimônio cultural. A atividade foi elaborada a partir dos boletins informativos desenvolvidos pela Associação Satélite Prontidão no final dos anos 1990. Entre esses materiais, optou-se por trabalhar especificamente a seção A Nossa História, iniciada em 1997. Nessa seção, percebe-se uma clara preocupação em abordar a História dos afrodescendentes no Rio Grande do Sul, no Brasil e no mundo. Além disso, são levantadas discussões sobre as relações étnico-raciais e os movimentos negros, refletindo sobre a atuação dos Clubes Sociais Negros; o espaço da seção, ainda, proporcionou compartilhamento de conhecimentos variados interessantes à população afro-gaúcha e apresentou personalidades negras, do passado e contemporâneas, muitas vezes relacionadas com o clube.

A pergunta que norteou a prática da mediação foi: o que a seção A Nossa História dos boletins informativos da Associação Satélite Prontidão pode revelar sobre a atuação dos Clubes Sociais Negros no Brasil?

Entre momentos de reflexão, de lembranças, de risadas, curiosidades e muito conhecimento compartilhado, uma ilustre participante, dona Eva, historiadora e mãe do presidente da ASP, ofereceu diversos apontamentos fundamentais. Na leitura de um dos boletins, a senhora identificou uma referência ao sociólogo Alberto Guerreiro Ramos, em que diz:

Há o tema do negro e há a vida do negro. Como tema, o negro tem sido, entre nós, objeto de escalpelação perpetrada por literatos e pelos chamados “antropólogos” e “sociólogos”. Como vida ou realidade efetiva, o negro vem assumindo o seu destino, vem se fazendo a si próprio, segundo lhe têm permitido as condições da sociedade brasileira. Mas uma coisa é o negro-tema; outra, o negro-vida. O negro, na versão [...] dos que, mesmo de boa-fé, o vêem de fora, é uma coisa. Outra é o negro desde dentro.

A partir da importante colocação de Guerreiro Ramos, manifestada na leitura de dona Eva do boletim nº 21 (agosto de 1998), este artigo busca contribuir para a pergunta disparadora – sem a pretensão de oferecer uma resposta definitiva, mas visando a agregar elementos de reflexão –, baseando-se no conceito de negro-vida. Primeiramente, será pautada a diferenciação entre negro-tema e negro-vida. Em seguida, investigar-se-á como o elemento negro-vida pode ser acionado para pensar uma Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no Ensino de História. Por fim, será retomada a experiência de mediação feita com base na seção A Nossa História dos boletins informativos da ASP.

Negro-tema x negro-vida

Com base nos estudos de Guerreiro Ramos, é possível compreender o conceito de negro-tema enquanto “uma coisa examinada, olhada, vista, ora como ser mumificado, ora como ser curioso, ou de qualquer modo como um risco, um traço de realidade nacional que chama a atenção.” (1982, p. 215). Em *Patologia social do “branco” brasileiro*, o sociólogo aborda que os estudiosos do negro-tema estão mais preocupados em colocar

esse grupo na posição de objeto da análise; o objeto é definido e delimitado por outrem, que os estuda, estigmatiza-os e com esse conhecimento, pode decidir sobre a vida (em termos de políticas públicas, definição de lugares sociais e manutenção de estruturas) e mesmo a morte desses indivíduos.

Por sua vez, o conceito de negro-vida é capaz de retomar o caráter de sujeito às pessoas negras, evidenciando as complexidades, as especificidades, o movimento. Como aponta Guerreiro Ramos (1982, p. 215):

O negro-vida é, entretanto, algo que não se deixa imobilizar; é despistador, proteico, multiforme, do qual na verdade, não se pode dar versão definitiva, pois é hoje o que não era ontem e será amanhã o que não é hoje.

Compreende-se a importância de tratar o negro enquanto vida, portanto, enquanto *existência*. Indo além, é possível relacionar essa discussão aos estudos de Maria Beatriz Nascimento. A historiadora convoca os pesquisadores a refletir sobre a experiência dos afrobrasileiros trazendo-os ao centro da narrativa da História do Brasil. Para isso, é necessário que se pense para além da visão do branco, que normalmente trata o negro enquanto um problema, a representação de um passado que se quer recalcar; uma perturbação da ordem e do progresso. Ao deslocar a narrativa do conflito com o sistema, é possível analisar como esse grupo se organizou internamente para continuar existindo, quais foram as estratégias empregadas etc.

A distinção entre negro-tema e negro-vida, proposta por Guerreiro Ramos, oferece uma lente teórica essencial para analisar os boletins informativos da Associação Satélite Prontidão.

Enquanto uma abordagem historiográfica centrada no “negro-tema” tende a estigmatizar população negra, a perspectiva do “negro-vida” foca na experiência e agência desses sujeitos, resgatando sua trajetória como protagonistas de sua própria história. Isso nos permite entender como os boletins da seção A Nossa História promovem uma narrativa que vai além da representação passiva, apresentando as conquistas e desafios do povo negro sob uma ótica de resistência e existência.

Pensar o negro-vida na educação para as relações étnico-raciais e o ensino de História

É importante, para o andamento da discussão, observar o que se quer dizer com Educação para as Relações Étnico-Raciais. O trecho a seguir foi retirado do texto “Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil”, de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, e busca explorar o conceito. Ela aponta que:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, [...] empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. [...] Isto é, em que se formem [sujeitos] comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. Por

isso a educação das relações étnico-raciais **deve ser conduzida, tendo-se como referências os seguintes princípios** (BRASIL, 2004b, p. 17): “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; **ações de combate ao racismo e a discriminações**”.⁵ (grifos da autora)

Nilma Lino Gomes, em seu texto “Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação” (2005), provoca os educadores a refletirem sobre sua atuação e práticas em relação à promoção da EREER e às estratégias antirracistas no ambiente escolar. Com base nas ideias levantadas pela autora, é possível perceber a questão negro-tema x negro-vida transitando da teoria para a prática nos currículos. Ao pensar no ensino de História, é fundamental questionar a reprodução de um discurso único eurocêntrico, que é homogêneo em seus personagens. Ao questionar, é preciso apresentar narrativas alternativas, sempre com o devido cuidado, pois existe o risco de cair na tematização do “outro”, o que pode gerar um afastamento, uma vez que o *outro-tema-objeto* não é colocado no patamar de agente sobre a história, diferentemente do *branco-vida-sujeito*.

Portanto, uma EREER para o Ensino de História comprometida com o antirracismo deve estar atenta para tratar sobre a experiência do negro/sujeitos não brancos enquanto vida, sobretudo evidenciando essa vida na prática. Nilma Lino Gomes propõe, por exemplo, que:

[...] o contato com a comunidade negra, com os grupos culturais e religiosos que estão ao nosso redor

5 SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*. Porto Alegre, n. 3 (63), p. 489-506, set-dez. 2007.

é importante, pois uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra é mostrar esse respeito na convivência humana, é estar cara a cara com os limites que o outro impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores.

E de que forma a História pode evidenciar o negro-vida a partir do “contato com a comunidade negra, com os grupos culturais e religiosos que estão ao nosso redor”? É possível inspirar-se no que as determinações dadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) indicam, considerando os três verbos: reconhecer, valorizar e reparar. Em um processo de releitura histórica, é possível reconhecer as ausências dos sujeitos negros na historiografia oficial, valorizar memórias alternativas que dão conta do não dito por essa historiografia, assim, reparando a presença daqueles que sempre estiveram lá, mas foram secundarizados ou excluídos: a reparação é a síntese, ela demanda ação, contato, demanda o estranhamento, no sentido distanciar o indivíduo do modo corriqueiro de apreender o mundo, permitindo-lhe adentrar uma nova dimensão.

A experiência de mediação realizada com os boletins exemplifica como as teorias trazidas até aqui podem ser aplicadas em ações concretas de resgate de uma memória negra-viva.

A experiência com A Nossa História

Ao revisitar a teoria de Guerreiro Ramos e a experiência prática na Associação Satélite Prontidão, percebe-se como a valorização do negro-vida nos boletins da seção A Nossa História não apenas resgata memórias, mas também inspira práticas

educativas que promovem uma EREER para o Ensino de História mais justa e inclusiva, que busca reconhecer, valorizar e reparar as presenças negras no espaço e no tempo. Ao pensar em cidades como Porto Alegre, cujo discurso oficial insiste em europeizar o passado e manter a hegemonia da branquitude no presente, invisibilizando ou reduzindo os protagonismos não brancos que fazem parte da construção histórica dessa cidade, o processo de marcar a existência torna-se fundamental.

Em um primeiro momento, a ASP foi apresentada pelos pesquisadores Gabriel Gonzaga e Jane Mattos e pelo Presidente Richard Guterres. Juntamente à fala inicial da mediação, a ideia era contextualizar a Associação como um Clube Social Negro, evidenciando a especificidade desse e de outros clubes negros em relação aos clubes “brancos”: os novos desafios impostos aos afrodescendentes no pós-abolição foram acompanhados de estratégias de manutenção da existência — o convívio social do grupo é uma delas. Os CSN são espaços alternativos à cultura hegemônica, seguros para criação de referência: estética, cultural, ideológica etc.

A segunda etapa consistiu na análise da seção A Nossa História dos boletins informativos da ASP, produzidos entre 1997 e 1999, e na discussão sobre as memórias de personalidades e/ou eventos evocados nos textos. Foram escolhidos os boletins que continham na seção algo em comum: o fato de abordarem trajetórias de pessoas negras no decorrer da história do Brasil, desde os abolicionistas do século XIX, passando pelo imediato pós-abolição, até a juventude dos anos 1990 que ingressou na Universidade Federal do Rio Grande do Sul tendo estudado nas primeiras turmas do Curso Pré-Vestibular Zumbi dos Palmares, iniciativa da própria instituição. Aparecem

personagens como Luiz Gama, advogado abolicionista que utilizou seu conhecimento em Direito para conquistar a alforria de escravizados; João Cândido, marinheiro gaúcho e líder da Revolta da Chibata do Rio de Janeiro; Solano Trindade, prestigiado poeta e ativista do movimento negro, que liderou diversas iniciativas artísticas, políticas e educacionais; Deise Nunes, primeira Miss Brasil Negra, que compartilha sua trajetória de letramento racial, que passou pela ASP; Laís Rogéria Alves Barbosa, a primeira desembargadora negra do Tribunal de Justiça do RS; entre outras trajetórias encantadoras, educativas e inspiradoras.

Para finalizar a atividade de mediação, o grupo analisou como pessoas negras têm sido apresentadas na mídia jornalística atualmente, por meio de breves pesquisas na aba de notícias do Google. O intuito foi observar as mudanças e continuidades entre essa representação do tempo presente e a imagem de negritude que a ASP buscava construir por meio da seção A Nossa História ainda nos anos 1990. Destaca-se que o trabalho realizado na seção permanece atual e necessário, pois a forma de representar o negro na mídia hegemônica não sofreu grandes transformações ao longo de quase 30 anos. Os locais de contranarrativa são geralmente produzidos por pessoas negras — e geralmente menos divulgados.

O que ficou evidente com a atividade é que a seção A Nossa História revela o compromisso da ASP, enquanto um Clube Social Negro, enquanto patrimônio, com o resgate da memória do povo negro, a fim de compor representações alternativas às apresentadas por uma historiografia e uma mídia embranquecidas. Como apontado por bell hooks, a criação de “imagens libertadoras” (2019, p. 26) é essencial para romper com as narrativas opressoras. Isso se manifesta na seção A Nossa História,

pois apresenta trajetórias negras positivadas e inspiradoras. As narrativas branco-hegemônicas essencializam a experiência dos afrodescendentes no Brasil e no mundo, colocando o negro como tema, em geral reforçando os estereótipos relacionados à escravidão, pobreza, violência etc. Na seção, observa-se o que bell hooks (2019, p. 36) apresenta sobre a necessidade de que os sujeitos possam representar a si mesmos, com sua essência — retomando a ideia de Beatriz Nascimento, sem cair em um discurso único sobre a vida do negro, que é visto apenas em confronto ou relação com a branquitude.

Em um processo de negro-avivar a História, reconhecer-valorizar-reparar as presenças negras a partir da seção A Nossa História surge de modo destacar a “agência dos sujeitos negros no desenvolvimento de seus lugares de origem” (Gomes, 2022, p. 327). Trabalhar com agência, nesse contexto, implica lidar com o movimento e a complexidade das experiências. Essa abordagem reforça a importância de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais que reconhece e promove a dignidade das pessoas negras, contribuindo para que se respeite suas existências. Ao adotar essa perspectiva, amplia-se a percepção desses indivíduos no espaço e no tempo, possibilitando-lhes que se vejam representados como agentes ativos de seus presentes e imaginem futuros.

Considerações finais

Afinal, o que a seção A Nossa História dos boletins informativos da Associação Satélite Prontidão pode revelar sobre a atuação dos Clubes Sociais Negros no Brasil?

A seção A Nossa História dos boletins informativos da Associação Satélite Prontidão oferece um importante ponto de partida para entender a atuação dos Clubes Sociais Negros no Brasil. Primeiramente, a experiência de mediação revela que o Clube Social Negro é muito mais do que um espaço de convivência, é um patrimônio cultural que serve como local de referência, construído a partir das vivências de seus frequentadores que incluem a sociabilidade, o acolhimento e o sentimento de pertencimento – um espaço onde é possível “ser vida”, em sintonia com o conceito de “negro-vida” de Guerreiro Ramos, que propõe a valorização da experiência negra como agente transformador.

Além disso, a análise dos boletins informativos evidencia que a força da seção A Nossa História vai além do conteúdo escrito. Ela reside também nas escolhas editoriais que orientaram cada publicação: a seleção de personalidades e temas, as narrativas empregadas e a linguagem utilizada revelam uma intenção pedagógica de criar “imagens libertadoras”, como apontado por bell hooks. Esses elementos desafiam as narrativas tradicionais e colocam a dignidade, a cidadania e a autonomia da população negra como horizontes possíveis.

Essas intenções, refletidas nos boletins, mostram o que os sujeitos envolvidos, naquele contexto, gestavam como planos e projetos de futuro para a comunidade negra. Elas revelam também um ponto comum a diversos movimentos negros no pós-abolição: a educação como um caminho central para a transformação da realidade socioeconômica e cultural¹, alinhando-se ao que Nilma Lino Gomes destaca sobre a importância de prá-

1 Domingues, 2007.

ticas educativas que valorizem a história e a presença desses indivíduos.

Outras respostas, outras perguntas

No entanto, a pergunta inicial não se esgota aqui. Pelo contrário, futuras pesquisas podem explorar como outras seções dos boletins e outros Clubes Sociais Negros em diferentes regiões do Brasil têm contribuído para a construção de uma memória coletiva negra. Também é possível investigar o impacto dessas práticas educativas no fortalecimento de identidades e na promoção de uma educação antirracista nos dias de hoje.

Por meio das trocas que surgiram sobre a mediação com os boletins informativos da Associação Satélite Prontidão, percebeu-se a importância de situar esse material enquanto imprensa negra. Conforme Nilma Lino Gomes,

A imprensa negra rompe com o imaginário racista do final do século XIX e início do século XX que, pautado no ideário do racismo científico, atribuía à população negra o lugar de inferioridade intelectual. Os jornais tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época²

A escolha editorial dos boletins da ASP, na seção A Nossa História, demonstra o compromisso com a positivação da identidade negra a nível mundial, justamente por meio de um material que informava, educava e politizava os sujeitos leitores e escritores, abordando trajetórias, eventos, costumes etc., que

2 GOMES, N. L. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017, p. 29.

dialogam numa perspectiva afirmativa das ancestralidades africanas e afro-brasileiras.

Tomando emprestado o conceito desenvolvido por Melina Perussatto de Imprensa Negra Educadora (2021), observa-se uma possibilidade de investigar os boletins informativos nessa seara, uma vez que eles são ferramentas que proporcionam o questionamento e a crítica às estruturas sociais, com fins de garantir a cidadania dos sujeitos marginalizados, constituindo um “saber emancipatório”. Cabe pensar no conceito e leitura de Paulo Freire aqui, atribuindo a uma leitura dos contextos históricos que é libertadora; propondo um educar histórico para a autonomia, afinal “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989). A palavra, na verdade, constitui-se enquanto ferramenta para o compartilhamento de projetos de mundo das populações negras. A palavra, na imprensa negra, manifesta o negro-vida.

Assim, a questão permanece aberta, convidando a um contínuo olhar sobre as contribuições dos Clubes Sociais Negros para a sociedade brasileira.

Agradecimentos

Na ASP, fui acolhida pelo atual presidente, Richard Guterres, e pelos meus supervisores, os historiadores Jane Mattos e Gabriel Gonzaga; desde o primeiro dia, todos demonstraram uma grande animação por darem esse enorme passo, ter uma ligação institucional com a UFRGS e a oportunidade de compartilhar a memória de um Clube Social Negro centenário e influente na cidade de Porto Alegre, com muitas histórias a serem enunciadas. Com esse grupo, tive trocas riquíssimas, em que pude

escutar muito, aprender muito e cada dia mais desenvolver um zelo pela história que estava em nossas mãos.

Nossos passos vêm de longe. Com o passar dos encontros de idealização do memorial, pude conhecer a trajetória da mulher que deu o pontapé inicial para que eu mesma pudesse chegar até ali. A professora e pesquisadora Karla dos Santos Guterres Alves, rainha do Prontidão na sua juventude e idealizadora do Memorial, movimentou por anos o projeto, promovendo no IFRS o programa “Associação Satélite Prontidão: Resistência e Ancestralidade”, proposta extensionista que propunha atividades direcionadas ao bairro Rubem Berta, “relacionadas à cultura negra, articulando-se com os movimentos sociais e a comunidade do bairro.” (Alves, 2022, p. 135). A presença de Karla e o seu amor pelo clube estão e estarão sempre presentes nessa construção.

Entre o início das atividades e a mediação da atividade de estágio, ocorreram as enchentes no RS. Foi um momento certamente desafiador para todos. No entanto, é importante destacar que a Associação Satélite Prontidão se colocou como rede de apoio dos moradores da Zona Norte e centro de distribuição de roupas e alimentos, sendo referência de atuação durante a situação de calamidade. Esse momento proporcionou, inclusive, que o Clube refletisse sobre a sua articulação com a comunidade do bairro. Os Clubes Sociais Negros são capazes de se reinventar nos seus espaços, atribuir novos significados conforme o contexto histórico, mas ainda assim mantendo o que os caracteriza enquanto tal: ser um espaço de solidariedade e sociabilidade promovido por pessoas negras.

Negro-vida. Esse elemento fala muito dessa experiência, pois penso no que eu pude escutar, ver, sentir. Penso no movimento, na confluência de diversas presenças negras entre o passado, o presente e o futuro. Eu projeto como eu pretendo seguir minha carreira enquanto docente e pesquisadora da História e os valores que guiarão o meu trabalho. Mas certamente, fica o compromisso de cuidar da trajetória dos meus, não permitindo que *A Nossa História* se encerre brevemente.

Fontes

Boletim informativo ASP, 1997, nº12 acervo Associação Satélite Prontidão.
Boletim informativo ASP, 1997, nº13 acervo Associação Satélite Prontidão.
Boletim informativo ASP, 1998, nº14 acervo Associação Satélite Prontidão.
Boletim informativo ASP, 1998, nº15 acervo Associação Satélite Prontidão.
Boletim informativo ASP, 1998, nº20 acervo Associação Satélite Prontidão.
Boletim informativo ASP, 1998, nº21 acervo Associação Satélite Prontidão.
Boletim informativo ASP, 1998, nº25 acervo Associação Satélite Prontidão.
Boletim informativo ASP, 1999, nº26 acervo Associação Satélite Prontidão.
Boletim informativo ASP, 1999, nº33 acervo Associação Satélite Prontidão.
Boletim informativo ASP, 1999, nº36 acervo Associação Satélite Prontidão.

Referências

ALVES, K. S. G. Um clube social negro em um programa de extensão: Associação Satélite Prontidão, Resistência e Ancestralidade. **Viver IFRS**, v. 1 n. 10, 2022, p. 133-138. Edição comemorativa 10 Anos de Viver IFRS: a História da Extensão da Instituição. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ViverIFRS/article/view/5617>. Acesso em: 27 ago. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação/Secad, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br>

br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/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. Acesso em: 03 ago. 2024.

CUNHA, C. R. S. **A Associação Satélite Prontidão**: uma história social dos negros no pós-abolição. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura) – Departamento de História, Universidade La Salle, Porto Alegre, 2018.

DOMINGUES, P. Clubes negros no Brasil: puzzle de um campo emergente. **Mundos do Trabalho**, Florianópolis, v. 15, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/mundodotrabalho/article/view/93849>. Acesso em: 03 ago. 2024.

_____. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, n. 23, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2024.

FEIJÓ, A. L. F. **Os 110 anos da Associação Satélite Prontidão em uma viagem através da fotografia (2012-2013)**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) – Programa de Pós-graduação em Pedagogia da Arte, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GIL, C. Z. V. Educação patrimonial no ensino de História: reconhecer, valorizar e reparar. **Palavras ABEHrtas**, [s. l.], n. 4, 2021. Disponível em: <https://palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/article/view/38>. Acesso em: 03 ago. 2024.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Secad, 2005.

NASCIMENTO, M. B. **Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos**. Organização: Alex Ratts. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021, p. 109-119.

PERUSSATTO, M. K. Educar pel'O Exemplo": imprensa negra do pós-abolição e ensino de história antirracista. In: ANPUH – Brasil, 31º Simpósio Nacional de História, 2021, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://www.snh2021.anpuh.org/resources/anais/8/snh2021/1618439855_ARQUIVO_2737d11bc2f5f5b2689dd5fb3834c1c9.pdf. Acesso em: 27 ago. 2024.

PROVENZI, J. Clubes sociais negros são espaços de resistência e memória. **Jornal da Universidade**, Secretaria de Comunicação Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Reportagem. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/clubes-sociais-negros-sao-espacos-de-resistencia-e-memoria/>. Acesso em: 03 ago. 2024.

RAMOS, A. G. Patologia social do branco brasileiro. In: _____. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. 1. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995, p. 215-240.

VIEIRA, D. M. **Territórios negros em Porto Alegre/RS (1800-1970)**: geografia histórica da presença negra no espaço urbano. 2017. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

UMA AUTOANÁLISE HISTÓRICO- CRÍTICA DA MEDIAÇÃO “AS INVISIBILIDADES E AS VIVÊNCIAS DE PERSONAGENS NEGROS NA HISTÓRIA DA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA DE PORTO ALEGRE”

Bernardo Marques da Silva¹

Resumo: Partindo da pedagogia histórico-crítica, como apresentada por Reis, Cardoso e Princival (2019), farei uma autoanálise de minha participação na elaboração, e execução da mediação “As invisibilidades e as vivências de personagens negros na história da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre”. A pedagogia histórico-crítica, como definida por Reis, Cardoso e Princival (2019), tem como base psicológica a teoria histórico-cultural de Vygotsky, e como base filosófica, a teoria do materialismo histórico-dialético. Baseando-se nisso, buscarei entender como foi minha atuação teórico-prática na produção, e na mediação de nossa minixposição presente no Centro Histórico-Cultural da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre, analisando se consegui atingir os objetivos propostos por tal pedagogia, e como pensar os resultados obtidos das mediações por esse prisma pedagógico. Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica; Educação Patrimonial; Mediação; Autoanálise

1 Graduando em História - Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

1. Introdução

Como aluno da cadeira de Estágio em Educação Patrimonial, oferecida no primeiro semestre de 2023 pelo curso de História-Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tive que, com a participação de outros três colegas, produzir a mediação intitulada “As invisibilidades e as vivências de personagens negros na história da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre”. Eu, Emily Hartz, João Vítor Santos e Sofia Lorscheiter produzimos uma miniexposição que ficou presente no museu do CHC (Centro Histórico-Cultural) da Santa Casa de Misericórdia do dia 21 de agosto de 2023, até o momento da escrita deste artigo (setembro de 2023). A miniexposição contava com um *banner* explicativo, uma vitrine expondo dois documentos do arquivo do CHC, sendo estes, o termo de entrada na Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre de Aurélio Viríssimo de Bittencourt, e o livro de atas da Mesa Administrativa da Provedoria da Santa Casa constando a promoção à diretor da farmácia do hospital de Alfredo Cândido de Souza, dois dos quatro personagens elencados em nossa mediação. Junto à vitrine ficaram quatro pequenos kits, contendo uma minibiografia dos personagens elencados e cópias dos documentos que nos ajudaram a contar estas histórias. Dois destes personagens são os acima citados, os outros dois, Manuel Congo e Angela Reiúna, sobre os quais me deterei brevemente mais adiante a contextualizar suas histórias.

A miniexposição localizava-se na última sala do museu, que também era nossa última sala de mediação. A mediação consistiu em uma visita ao museu do CHC Santa Casa, passando por quatro salas vinculadas às histórias dos quatro personagens negros elencados por nós.

2. A mediação

Contamos com duas visitas de dois 9º anos de colégios estaduais de Porto Alegre, um localizado mais ao centro, e outro na periferia da cidade. As visitas começaram com uma breve contextualização do museu, bem como da exposição permanente ali contida. Elucidamos nossa intervenção, dizendo de onde viemos, qual a natureza do nosso projeto, e que nossa mediação era um recorte, assim como a exposição permanente ali contida. Começamos na primeira sala do primeiro andar, que mantém a exposição relacionada ao caráter religioso/católico da instituição. Nesta sala, quem realizou a mediação fui eu, na qual tencionamos a figura do Irmão Joaquim Francisco do Livramento, o fundador da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre, e Angela Reiúna, negra, liberta, que teria sido inspiração do Irmão para fundar a Misericórdia na Cidade. Com esse tensionamento, buscamos, também, questionar a hegemonia das religiões cristãs, em especial a católica, quando pensamos em métodos de cura, e saúde.

Seguindo para a próxima sala, subimos para o segundo andar, na sala imediatamente acima da primeira, na qual se encontra a sala que conta a importância da Santa Casa na história da cidade, e mantém expostas maquetes, demonstrando a evolução da instituição. Quem fez a mediação nesta sala foi a minha colega Sofia. Nesta sala, a problemática levantada foi o apagamento dos trabalhadores que fizeram a Santa Casa existir através da figura de Manuel Congo. Manuel trabalhou na Santa Casa como africano livre na metade do século XIX, sendo sua história comparável ao filme *12 anos de escravidão*, como apontado para mim por um dos funcionários da portaria

do CHC quando apresentei brevemente nosso trabalho a ele. Também foi levantada a questão de a sala dar destaque a um senhor de escravizados, Lopo Gonçalves, em um grande quadro, o único rosto ali presente.

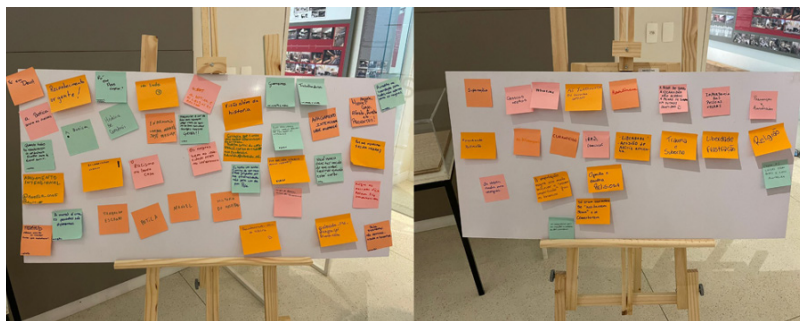
Após, descemos de volta ao primeiro andar, na sala dedicada ao exercício da farmácia, a Botica. Esta sala foi mediada pela minha colega Emily. O personagem levantado nela foi Alfredo Candido de Sousa, farmacêutico que atuou como diretor da farmácia na Santa Casa, como já dito, e que não possui uma menção sequer nessa seção. Aqui, a questão maior fica para a dualidade ciência-religião. Nosso personagem foi substituído pelas irmãs franciscanas, dentro de um contexto de higiene e eugenia que permeou o Brasil no início do século XX, irmãs estas que possuem o maior destaque na sala. O tensionamento feito permeou a dualidade dita, mas também o apagamento de Alfredo, que possivelmente foi um dos diretores da farmácia mais longevos da instituição.

O último personagem da mediação foi apresentado na sala denominada Quintal Étnico, que representa o pátio central da Santa Casa, no qual, segundo a exposição, “[...] onde todas as camadas sociais se misturavam e se reinventavam.”². A partir daí, meu colega João Vítor, que ficou encarregado de mediar a sala, introduziu que, entre as ocupações desempenhadas na Santa Casa, para além de cargos relacionados à saúde, havia também cargos administrativos, um dos quais coube a nosso último personagem assumir. Aurélio Veríssimo de Bittencourt, irmão de diversas irmandades católicas de Porto Alegre no final do século XIX, foi Vice-Provedor da Santa Casa por três mandatos conse-

2 Citação da exposição *Fragmentos de uma história de todos nós*, apud Oliveira (2006).

cutivos no início do século XX, além de integrante dos primeiros governos republicanos no estado. Partindo disso, trouxemos a problematização sobre a presença de negros intelectuais libertos durante o processo de escravização e da abolição. Com esse tensionamento, e a retomada de outros apresentados, por fim, subimos de volta ao segundo andar para a sala em que se encontra a arena e a nossa minixposição. Apresentamos brevemente mais dois personagens, um médico, do qual sabemos apenas o nome Cesário, do qual tínhamos foto de formatura; e uma enfermeira negra anônima, que aparece no painel final contido na sala, para pensarmos na presença negra anônima na exposição. Com os alunos acomodados, pedimos que escrevessem em *post-its* uma palavra ou uma frase (Figura 1) que representasse a sua experiência durante a mediação. Aqui, até os professores acompanhantes quiseram deixar sua frase/palavra. Então, dialogando sobre a importância do documento histórico e da potencialidade de um espaço como o CHC que abriga tanto um museu quanto um arquivo, distribuímos os pequenos kits descritos acima, contendo *cards* com uma breve biografia dos mesmos e cópias dos documentos utilizados na pesquisa. Assim, usando o projetor contido na sala, apresentamos nuvens de palavras relacionadas aos quatro personagens, dialogando com as palavras levantadas pelos alunos. Nesta parte, cada um de nós quatro apresentou a sua nuvem relacionada ao personagem apresentado na mediação, no meu caso, mostrei a nuvem de Angela Reiúna (Figura 2). Para finalizar a mediação, propusemos aos alunos a seguinte atividade: “Como eles montariam a exposição contando com a presença negra na Santa Casa?”, atividade que foi proposta apenas à primeira turma, com pouca participação, e não aplicada na segunda dada a escassez de tempo.

Figura 1 – Quadro com os *post-its* dos alunos da turma 1 e 2, respectivamente



Fonte: do autor (2023)

Figura 2 – Nuvem de palavras apresentada no projetor para as turmas



Fonte: Apresentação de slides “Onde estão e quem são as pessoas pretas que construíram e fazem parte da história da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre?”. Silva; Hartz; Santos; Lorscheiter, (2023)

3. Uma análise histórico-crítica do meu papel na mediação

Dentro do contexto que vivemos agora, a educação patrimonial já pode ser entendida de maneira mais plural, com maior respeito a diversidade de olhares, de saberes e de narrativas que partem de diferentes sujeitos. Uma educação patrimonial dialógica, que preza a criticidade e que tem como função principal a problematização do patrimônio, desvelando as lutas políticas por trás da construção de uma memória oficial (Scifoni, 2022). A Portaria nº 137/2016 do Iphan, de educação patrimonial, vai ao encontro dessa visão:

[...] 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 socio-histórica das referências culturais, a fim de colaborar para seu reconhecimento, valorização e preservação (Iphan, 2016 *apud* Tolentino, 2022, p. 108).

Esta concepção dialoga com o que a pedagogia histórico-crítica entende por processo de aprendizado, sendo em sala de aula ou em espaços de memória. Segundo Reis, Cardoso e Princival (2019), a metodologia didática da pedagogia histórico-crítica assemelha-se muito à metodologia da educação patrimonial, podendo traçar paralelos entre seus passos. Na educação patrimonial, temos quatro passos principais, sendo eles: observação, registro, exploração e apropriação. Paralelamente a estes passos metodológicos, a pedagogia histórico-crítica tem os seus, que seguem esta ordem: prática social inicial, problematização,

instrumentalização, catarse e prática social final. A observação se relaciona com a prática social inicial, em ambos, são postos em jogo os conhecimentos prévios dos alunos e professores. O registro relaciona-se com a problematização, pois são nessas etapas que serão levantadas as questões envolvendo os objetos, e matérias estudadas. Já na exploração, o seu paralelo metodológico ocorre com a instrumentalização, pois em ambas as etapas é quando ocorre o aprendizado dos alunos por meio de pesquisas, discussões, e é quando ocorre a comparação dos saberes dos alunos com os saberes científicos. Por fim, as etapas da apropriação e da catarse são momentos de síntese do que foi apreendido pelos alunos, pela produção de algo novo, sendo isto um objeto, ou um conceito mental (Reis; Cardoso; Princival, 2019). Nota-se que a pedagogia HC (de agora em diante irei me referir a pedagogia histórico-crítica desta maneira, a fim de poupar o leitor de repetições) possui uma etapa a mais, a prática social final, que assemelha-se a prática social inicial, mas com o aluno, agora, tendo uma capacidade maior de apreensão do que antes, isso porque uma das bases da pedagogia é o materialismo histórico-dialético, e tende a enxergar o processo de aprendizado como um ciclo espiralado, e não uma linha contínua de progresso. Como bem dizem as autoras e autor:

Da síncrese à síntese, do saber assistemático, desarticulado, para o sistemático, articulado, do micro ao macro, do local ao global, do indutivo e não do dedutivo, do material e não do formal, tendo sempre como princípio a situação histórica do aluno e sua individualidade. (Reis; Cardoso; Princival, 2019, p. 221-222)

Tendo claro o processo metodológico da pedagogia HC, vou agora tentar analisar, etapa por etapa, minha atuação quanto aos processos de concepção e de aplicação da mediação “As invisibilidades e as vivências de personagens negros na história da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre”.

3.1. Análise Etapa a Etapa

3.1.1. Prática Social Inicial

A prática social inicial refere-se ao conhecimento prévio de nós, mediadores, e dos alunos. Para a elaboração da mediação, parti de um estágio inicial de completa ignorância sobre nosso tema, apenas tinha a pergunta instigante sobre onde estavam os corpos negros dos trabalhadores da Santa Casa, já que sua representação era quase nula no museu? Estavam na reserva técnica, escondidos do público que passa por ali todos os dias? Estavam nos inúmeros registros que se encontram no arquivo do CHC? Ou não possuímos registro algum dessas pessoas? Nessa etapa levantei diversas perguntas a mim mesmo, feitas também aos alunos quando realizamos a mediação. Abri a minha fala com uma pergunta, “Quem colonizou o Brasil?”, e para mim a resposta aqui seria uníssona, Portugal, mas obtive uma diversidade de respostas, e todas certas, como “Pedro Álvares Cabral”, “Europeus” e “Indígenas”! Também fiz perguntas como “Vocês sabem o que é uma Misericórdia?”, “Vocês sabem o que é a provedoria?”, e ambas não tiveram resposta. Foi a partir dessas perguntas que tivemos acesso ao conhecimento prévio dos alunos, que ali, são, para nós, completos estranhos, já que não participamos de seus cotidianos.

Figura 3 – Minha mediação



Fonte: do autor (2023)

3.1.2. Problematização

Nessa etapa, durante a criação de nossa mediação, foi quando nos deparamos com as fontes – processo que até hoje não teve fim, tendo em vista que a documentação é extensa, principalmente sobre dois personagens, Aurélio Viríssimo de Bittencourt e Alfredo Candido de Souza – e notamos as presenças e ausências dos quatro personagens elencados. Foi a partir desse dimensionamento que conseguimos elaborar nossas problematizações, em específico, a minha, relacionada à personagem Angela Reiúna. A minha problematização consistia no tensionamento dessa personagem no contexto de cura, que é dominado no conhecimento geral pela religião católica. Essa dominância ficou ainda mais evidente com as respostas que obtive das perguntas elaboradas para introduzir a problematização,

“Que tipo de religiosidades vocês relacionam com cura, e hospitais?”, e as respostas foram quase sempre “cristianismo”, “católica”.

3.1.3. Instrumentalização

Foi nessa etapa que busquei responder as perguntas elencadas na problematização. Expliquei, primeiramente, sobre a história de Angela Reiúna e sua única aparição em documentos, no relatório da provedoria de 1879. Também busquei contrastar os saberes de Angela, uma mulher, negra, liberta, que possivelmente realizava processos de cura, que hoje em dia seriam considerados “alternativos”, com a imagem do Irmão Francisco do Livramento, homem, branco, de família relativamente rica, ligado à igreja católica. Também, aqui, foi quando expus a informação de que, para ser médico no estado do Rio Grande do Sul, até o final do século XIX, não precisava ser formado em medicina, permitindo que outras formas de cura pudessem atuar.

3.1.4. Catarse

A elaboração do processo de catarse foi a mais difícil, demandou mais mudanças no caminho da elaboração da mediação como um todo. A princípio, iríamos avaliar as respostas dos alunos, sala a sala, e apenas isto. Entretanto, ficaríamos com uma lacuna nessa etapa, sem obtermos o processo de síntese dos alunos por completo. Foi então que, com a ajuda e orientação de uma das professoras da cadeira, Melina Perussatto, elaboramos uma atividade final em duas etapas: a primeira seria a apresentação dos *kits*, com as minibiografias, e os documentos utilizados na pesquisa; a segunda, a apresentação de *slides* contendo outros casos de apagamento ou silenciamento de personagens negros na história do Brasil. Entretanto, foi na prática, durante uma das aulas-vivência apresentadas para nossa turma de graduação

que nos demos conta, por nos ter sido bem apontado pelas professoras, de que seria muita informação para a apreensão dos alunos. Chegamos, assim, na atividade final, com as nuvens de palavras dos personagens, como já apresentado acima no texto.

3.1.5. Prática social final

Nessa etapa, temos que extrapolar nossa percepção material dos alunos e projetar como eles saíram das mediações. De maneira prévia, e analisando os *post-its*, conseguimos perceber que há indícios de uma nova formulação conceitual para eles. Vale ressaltar que para os alunos da escola 1, houve uma apreensão dos conceitos de maneira mais visível, já que a professora que os trouxe faz parte do EEABI (Espaço Educativo Afro-Brasileiro e Indígena) de sua escola, enquanto notamos que os alunos da escola 2 precisaram muito mais da mediação de seu professor para retomar conceitos e fazer conexões entre o que estávamos expondo e o conteúdo de sala de aula. Terminei minha fala com a segunda turma, explicando que um de nossos objetivos era muni-los com a capacidade crítica de olhar para o passado que lhes é apresentado nos livros didáticos, espaços de memória, nas cidades, na Internet, e relembrando de nossa fala inicial, de que tudo ali é um recorte, intencional ou não, e que escolhas são feitas quando se conta a história.

4. Conclusão

Tendo analisado, passo a passo, à luz da pedagogia HC, meu papel na elaboração e execução da mediação “As invisibilidades e as vivências de personagens negros na História da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre”, penso ter chegado a algumas conclusões curiosas. Foi possível que eu e meus colegas

de grupo conseguíssemos, de maneira não tão esquemática, cumprir as etapas metodológicas da educação patrimonial e, conseqüentemente, da pedagogia HC. Acredito que este feito foi possível pela carga teórica adquirida durante o curso e, claro, com a carga teórica da disciplina em si. Também entendo que me faltou perceber melhor as respostas dos alunos, para conseguir formular melhor a parte da instrumentalização. Por conta de minha inexperiência prática em mediações, preocupei-me mais em conseguir entregar o que tinha planejado em vez de dialogar com os saberes dos alunos, como questionava Paulo Freire: “[...] por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (Freire, 1996, p. 30 *apud* Tolentino, 2022, p. 109).

Como toda boa construção, precisamos visualizar as etapas, não esperar que o telhado esteja pronto quando as fundações ainda nem foram instaladas. A elaboração e execução da mediação foi um processo conjunto de idas e vindas, acertos e desacertos que, no fim, ainda é um processo em construção. Essa compreensão se estende aos meus colegas e a mim, é o fator mais importante neste artigo, pois este também foi um processo de catarse, como nos lembra Bakhtin, há uma relação dialética entre forma e conteúdo (Bakhtin, 1929 *apud* Pacievitch, 2019, p. 1), e a formulação da forma (com perdão do trocadilho) deste artigo, também carrega em si seu conteúdo – a minha visão sobre educação, em especial, patrimonial.

Referências

PACIEVITCH, C. **Mediação, mediação participativa e ensino de História em espaços de memória**, 2019. Texto produzido para aula.

REIS, D. G.; CARDOSO, P. F.; PRINCIVAL, V. C. Educação patrimonial no contexto da pedagogia histórico-crítica: aproximações epistemológicas. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 21, p. 210-227, 2019.

SCIFONI, S. Patrimônio e educação no Brasil: o que há de novo?. **Educação & Sociedade**, v. 43, p. e255310, 2022.

TOLENTINO, A. B. Educação patrimonial na escola, com a escola e para além da escola: uma conversa com professoras e professores em diálogo com Paulo Freire. **Cadernos de Sociomuseologia**, Lisboa, v. 63, n. 19, p. 107-116, jun. 2022.

UMA HISTÓRIA DE TODOS NÓS? TECENDO CAMINHOS DE SUBVERSÃO À COLONIALIDADE DOS SABERES A PARTIR DE UMA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL DECOLONIAL

Emily Hartz¹

Resumo: O presente artigo pretende discutir os silenciamentos de sujeitos históricos na construção de patrimônios a partir da invisibilização e marginalização de corpos negros na exposição permanente *Fragmentos de uma história de todos nós*, no Museu Joaquim Francisco do Livramento no Centro Histórico-Cultural (CHC) da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre. Adotando a perspectiva de uma educação patrimonial decolonial, em diálogo com a problematização, procuro, a partir das atividades propostas nas mediações do Estágio em Educação Patrimonial, tecer possibilidades de subversão à lógica da colonialidade ao ocuparmos os espaços da exposição com as trajetórias de personagens negros na instituição.

Palavras-chave: Corpos Negros; Sujeitos; Educação Patrimonial Decolonial; Museu Joaquim Francisco do Livramento

1 Graduanda em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Email: emilyhartz.h@gmail.com

Introdução

Para Florêncio *et al.* (2014, p. 19) a educação patrimonial é definida por todos os processos educativos formais e não formais que se apropriam socialmente do patrimônio cultural como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e sua preservação. Para uma educação patrimonial efetiva, é imprescindível que as ações educativas garantam um diálogo permanente com as comunidades em suas formulações, contribuindo com a democratização do conhecimento e com a transformação da realidade. Em meio a conceituações e reformulações, podemos afirmar que uma palavra dá forma à educação patrimonial: pessoas.

Por que pessoas? Proponho pensarmos a resposta por meio de uma pergunta: é possível imaginarmos uma educação patrimonial sem a participação de sujeitos? Entendendo o patrimônio como construção social, ou seja, um fenômeno que não é natural e nem um fenômeno social universal, mas produzido por alguém, em determinado lugar e momento (Prats, 2004), sua existência está relacionada à capacidade de representar identidades, assim, emerge de referências culturais. Em outras palavras, o patrimônio é indissociável das pessoas, responsáveis por sua criação, transmissão, seleção e valorização, como Merillas, Sánchez-Macías e Ortega (2019) definem, o patrimônio existe a partir dos sujeitos sociais, feito das pessoas para as pessoas. Da mesma forma, as ações educativas patrimoniais enquanto práticas socioculturais não estão interessadas somente na preservação e valorização monumental, mas nos sujeitos como agentes históricos e sociais, assim, são

construídas essencialmente com a participação ativa dos produtores e detentores do patrimônio.

Se a educação patrimonial é um processo dialógico que promove os meios para a relação dos sujeitos com seus universos, referenciais culturais e patrimônios, é também um processo tensionado pelas disputas econômicas, políticas e simbólicas. Ainda que os bens materiais e imateriais reunidos pelas sociedades formalmente pareçam ser a todos, há uma participação e apropriação desigual dos grupos sociais na formação do patrimônio cultural, nessa medida, além de estudarmos o patrimônio como um campo de negociações entre diferentes atores com diferentes interesses, o experienciamos também como um espaço de luta material e simbólica entre as classes, etnias e grupos sociais (Canclini, 1994). No âmbito educacional, flexionando sua dimensão política, as ações educativas como práticas democráticas reivindicam o respeito à diversidade cultural, entendendo a memória e o esquecimento como produtos sociais (Tolentino, 2016), neste sentido, a educação patrimonial que entendemos compreende o patrimônio de forma crítica e reflexiva, garantindo as existências dos valores e memórias de sujeitos subalternizados nos tensionamentos impostos à hegemonia cultural.

Chimamanda Ngozi Adichie (2018) alerta sobre o perigo de uma história única, que, além de negligenciar muitas outras histórias e superficializar as experiências, rouba das pessoas sua dignidade. As histórias podem despedaçar a dignidade de um povo, mas histórias também têm o poder de reparar a dignidade despedaçada. O presente artigo, produzido no âmbito da disciplina de Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial para o curso de licenciatura em História da

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)², ministrada pelas professoras Carmem Zeli de Vargas Gil e Melina Kleinert Perussatto, pretende discutir os silenciamentos de sujeitos históricos na construção de patrimônios a partir da invisibilização e marginalização de corpos negros na exposição permanente *Fragmentos de uma história de todos nós*, no Museu Joaquim Francisco do Livramento no Centro Histórico-Cultural (CHC) da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre. Adotando a perspectiva de uma educação patrimonial decolonial, em diálogo com a problematização, procuro também, a partir das nossas atividades propostas nas mediações do estágio, tecer possibilidades de subversão à lógica da colonialidade ao ocuparmos os espaços da exposição com as trajetórias de personagens negros na instituição, acreditando, como Chimamanda, no poder das histórias de reparar as dignidades despedaçadas.

2 A disciplina de Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial é obrigatória ao curso de Licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Visa a proporcionar aos estudantes uma experiência de docência por meio do patrimônio cultural, interrogando as articulações entre ensino de História e educação patrimonial sob uma perspectiva crítica à colonialidade. Durante o estágio, cada estudante deveria escolher uma instituição para atuar, colocando em prática projeto educativo na área da História e da educação patrimonial. Nossa escolha foi pelo Museu Joaquim Francisco do Livramento do Centro Histórico-Cultural da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre como espaço de memória, sendo as atividades promovidas pelos estudantes Bernardo Marques da Silva, Emily Hartz, João Vítor Santos e Sofia de Melo Lorscheiter.

Fragmentos de uma história de quem? O silenciamento de corpos negros no Museu Joaquim Francisco do Livramento

O Museu Joaquim Francisco do Livramento³ abriga a exposição permanente denominada *Fragmentos de uma história de todos nós*, que procura contar a história da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre desde seu surgimento até os dias de hoje, por meio de objetos e imagens, também reconstruindo cenários que mostram como era o cotidiano neste complexo hospitalar nas épocas passadas. O espaço se propõe como uma possibilidade ao acesso da comunidade à memória histórica e à cultura, não somente apresentando a história da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre e dialogando com os diferentes papéis que a instituição cumpriu ao longo desses anos, mas relacionando a sua história com a da sociedade porto-alegrense e regional. Ao mesmo tempo, a exposição, ao se projetar como fragmentos de uma “história de todos nós”, aspira a ser uma forma de contribuição para intensificar os laços de identidade desta Santa Casa com a sua comunidade interna e externa também em relação à cidade e ao estado ao longo dos anos. Mas essa “história de todos nós” é realmente para todos?

A Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre, fundada em 1803, era uma instituição de origem portuguesa típica do período colonial, marcada pelo seu caráter assistencial e de

3 O Museu Joaquim Francisco do Livramento faz parte do Centro Histórico-Cultural da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre. Articulado a partir do Centro de Documentação e Pesquisa da Santa Casa (CEDOP), criado em 1987, o CHC foi inaugurado em 2014, dentro da área hospitalar como um espaço múltiplo, que abriga Arquivo, Museu, Teatro e Salas Expositivas.

recolhimento⁴, até o final do século XIX era umas das poucas instituições existentes em Porto Alegre que prestava esses serviços. Diversas figuras políticas, incluindo presidentes da República, participaram da Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre⁵ e de cargos de direção na provedoria. Neste sentido, desde sua fundação há interesses do Estado na manutenção de uma instituição desse caráter que se debruçou em um lugar em que diversas outras atividades foram desempenhadas para além da médica, como serviços gerais, cozinha, lavanderia, botica, cemitério, lavanderia, horta, entre outros. A Santa Casa também foi uma das instituições públicas à quais foram encaminhados pelo Estado os “africanos livres” para prestarem seus serviços por um determinado número de anos como forma de educá-los e transmitir os valores para uma vida em liberdade. É inevitável, assim, a relação da instituição com a sociedade porto-alegrense e rio grandense, pensando que a

4 As Misericórdias, cuja origem é a Confraria de Nossa Senhora da Misericórdia de Florença, no século XII, foram criadas por Portugal durante o século XV, com o intuito de estabelecer uma política oficial sobre a assistência social, regidas pelo Compromisso de Lisboa. Vinculadas à religiosidade, precisamente, ao catolicismo luso, recolhiam os doentes, as crianças abandonadas, os “alienados”, necessitados que não tinham aonde ir, e enterravam gratuitamente os indigentes. Ver: WEBER, B. T. *As artes de curar: medicina, religião, magia e positivismo na república Rio-Grandense – 1889/1928*. 1997. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 1997.

5 A Irmandade, encarregada dos encargos assistenciais, tinha uma organização hierárquica com uma seletiva admissão dos seus membros, permitindo apenas que os indivíduos mais abastados fossem aprovados, entre as qualidades necessárias para participar da irmandade destacamos duas: saber ler e escrever e contar e de boa inteligência; que não tenha sido escravo ou casado com uma mulher de cor preta. Há um status ao participar da Irmandade, as associações religiosas eram elementos fundamentais da vida social, assim, ajudar a Santa Casa tinha um caráter de prestígio na sociedade colonial marcada pela escravidão. Ver: WEBER, B. T. *As artes de curar: medicina, religião, magia e positivismo na república Rio-Grandense – 1889/1928*. 1997. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 1997.

cidade tinha 30 anos de existência quando fundada. A Santa Casa Misericórdia de Porto Alegre foi um espaço central de circulação de diferentes grupos sociais.

Em nossas visitas ao Museu Joaquim Francisco do Livramento, um espaço no primeiro andar chamou nossa atenção: o *Quintal étnico*. Representando o quintal da Santa Casa de Porto Alegre, conhecido como pátio centenário, a exposição relaciona o espaço como essa centralidade de encontros da sociedade porto-alegrense oitocentista, definindo-o como “o lugar do exercício da autonomia, da liberdade cultural e também linguística das camadas populares, dos alienados, dos imigrantes de diversas origens, dos militares do Exército e da Brigada Militar, dos negros escravos ou libertos”⁶, ou seja, “como se fosse um quintal étnico onde todas as camadas sociais se misturavam e se reinventavam”⁷. Percebemos que há uma tentativa de dar visibilidade à diversidade étnico-racial na composição e história da instituição neste espaço, no entanto, onde está a materialização desta presença na exposição? Identificando a Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre como um espaço central de interação entre diferentes grupos étnico-raciais na sociedade porto-alegrense, minimamente se espera uma exposição que dialogue com a narrativa histórica. Entretanto, não somente os cenários e painéis da exposição como um todo são representados majoritariamente por pessoas brancas, inclusive o próprio “quintal étnico”, como não há sequer menção sobre as diferentes formas que se deu a presença negra na história da instituição.

6 Citação da exposição *Fragmentos de uma história de todos nós*.

7 Citação da exposição *Fragmentos de uma história de todos nós*, apud Oliveira (2006).

Como supormos uma “história para todos nós” quando há uma invisibilização de corpos negros? Por que estes corpos são silenciados, marginalizados e escondidos? A memória e o silenciamento também são escolhas, apresentar uma narrativa hegemônica de um conhecimento científico é uma escolha, construir cenários representados por pessoas brancas é uma escolha, colocar a imagem de Lopo Gonçalves, um senhor de escravos, em uma sala que fala sobre a construção da Santa Casa em relação com Porto Alegre é uma escolha, esconder e subalternizar as memórias das pessoas negras é uma escolha. Citando novamente Chimamanda (2018), é impossível falarmos de uma história única sem falarmos de poder, a evocação de uma história única é usada para a memorização de uma narrativa, organizando a comunidade a partir de uma suposta identidade coletiva coesa e homogênea que ampara a manutenção de uma hegemonia e de processos de dominação, ou seja, é uma memória manipulada em que o esquecimento é produzido de forma concreta pelos detentores do poder (Tolentino, 2016, p. 46 *apud* Ricouer, 2017). Nesta perspectiva, as problemáticas da narrativa da exposição *Fragmentos de uma história de todos nós* não são coincidências, penso que nas complexidades da atuação da educação patrimonial podemos também pensar em uma responsabilização para além do nível institucional, como parte de sistemáticos processos de patrimonialização que são atravessados e influenciados pela colonialidade do poder.

Por uma educação patrimonial decolonial

No desenrolar das atividades realizadas durante o período do estágio, novas relações entre a educação patrimonial e o ensino de história foram estabelecidas. Entendemos a prática educativa

como uma ferramenta de mobilização social e de intervenção nos espaços, que por sua extensão promove possibilidades de desconstruirmos relações hierárquicas historicamente forjadas nestes espaços, logo a educação patrimonial é também um direito social. Dessa forma, compreendemos diferentes metodologias com os patrimônios, sensibilizando a educação em defesa da vida e produzindo oportunidades de pertencimento, identificação, reflexão, autonomia e crítica, assim como defende Gil (2020, p. 108) “Não se quer ‘alfabetizar culturalmente’ ninguém ou transmitir valores assentados na valorização de memórias. No âmbito educacional, queremos crer que o patrimônio e a história podem ajudar crianças e jovens a pensarem em si, no outro e no mundo de forma sensível e reflexiva.”

Se a educação patrimonial é uma construção crítica e democrática do conhecimento a partir dos referenciais culturais, assumo ela também quanto uma posição e um projeto ético e político. Em nossa mediação por meio das nossas ações, palavras, olhares, posicionamentos, precisamos primar por uma prática que respeite a diversidade e as diferentes referências culturais dos diferentes grupos sociais, principalmente daqueles aos quais foram subordinados e inferiorizados, assim sendo, assumir a postura de uma educação patrimonial decolonial. Ao nos comprometemos com essa perspectiva, enquanto educadores, precisamos admitir os processos de colonialismo e desenvolvimento do capitalismo quanto também processos de colonização do pensamento, com a reprodução de uma dominação do saber-poder que produz uma política de esquecimento e um apagamento estrutural dos conhecimentos relacionados aos grupos sociais subalternizados, ou seja, um processo de epistemicídio que deslegitima a produção de outros saberes, promovendo a

morte simbólica de certos corpos por não se enquadrarem a lógica dos conceitos ocidentais. A partir destes processos, a epistemologia ocidental cria uma dominação ideológica reforçada por um aparato institucional que organiza e estrutura a vida social em torno das relações de poder.

No campo do patrimônio, Tolentino (2016) propõe pensarmos a manutenção do discurso hegemônico dos grupos sociais dominantes não somente pelo capital econômico, mas por seu capital cultural e simbólico, isso quer dizer, pela valorização e sobreposição de seus valores e ativos sociais na sociedade, o autor acrescenta:

[...] essa discussão é fundamental para se analisar como os diferentes grupos se apropriam de sua herança cultural e como são regidos os jogos de disputas e as relações de poder em torno da seleção dos patrimônios e da construção das narrativas de memórias coletivas. García Canclini (1997) aponta que mesmo nos países onde o discurso oficial adota a noção antropológica de cultura, que confere legitimidade a todas as formas de organizar e simbolizar a vida social, existe uma hierarquia dos capitais culturais: a arte vale mais que o artesanato, a medicina científica mais que a popular, a cultura escrita mais que a transmitida oralmente. (Tolentino, 2016, p. 43)

Neste sentido, percebemos que em consequência à hierarquia dos capitais culturais, há uma apropriação de maneira desigual por diversos setores que corroboram e dão sentido à produção de conhecimento dos grupos dominantes. Quanto o seu papel formativo, enquanto os espaços de memória estiveram atrelados à colonialidade do saber, pontuando que muitas vezes

não aparece de forma explícita, mas invisível, escondida, camuflada nas exposições, as práticas educativas são atravessadas por essa lógica, mas não necessariamente precisam ser definidas por ela. A partir dessas considerações, defendo a importância do educador, enquanto mediador destes espaços à comunidade, em assumir uma postura decolonial para desconstruir os processos colonialistas em relação ao patrimônio cultural e mobilizar a construção coletiva do conhecimento por meio das pautas históricas, culturais e identitárias, reconhecendo as populações subalternizadas como sujeitos históricos e sociais.

Para que possamos falar em um reconhecimento da diferença e da diversidade nestes espaços, o processo de descolonização é imprescindível, como defende Nelson Maldonado-Torres (2009) ao desenvolver a ideia da “diversidade radical” como um caminho antagonicamente diferente que rompe com a legitimação da busca de raízes europeias e norte-americanas nas ciências sociais e a suposta formulação de um ponto de vista universal, expondo e defendendo o potencial epistêmico das epistemologias não ocidentais (Tolentino, 2018, p. 51). Nesta perspectiva, a autora Catherine Walsh promove o conceito de “interculturalidade” também como caminho de enfrentamento ao colonialismo ao criar posturas e estruturas novas e distintas, estimulando a interação e compreensão entre diferentes culturas e grupos. Entendendo-a como um processo social, político, ético e epistêmico, por assim dizer, tem como projeto a transformação social e política como a transformação das estruturas do pensar, do atuar, do sonhar e do viver (Tolentino, 2018, p. 52).

Transportando estes dois conceitos para as mediações realizadas durante o estágio obrigatório, penso que tornaram possível à experiência da prática docente criarmos caminhos

ressignificando a relação entre a educação e a cultura no espaço do Museu Joaquim Francisco do Livramento ao desconstruirmos a narrativa científica ocidental e reposicionarmos os sujeitos históricos ao traçarmos as trajetórias de personagens negros no decurso da história da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre. Percebendo os olhares, as gesticulações, as palavras, as perguntas e os silêncios dos estudantes ao correr das mediações, da mesma maneira que Walsh projeta na interculturalidade a potência da transformação do pensar, do atuar, do sonhar e do viver, gosto de imaginar que a nossa atividade, assumindo uma postura comprometida com a educação libertadora, proporcionou essas possibilidades aos estudantes.

Tornando-se sujeito: pensando a prática como subversiva à colonialidade do poder

Todas essas reflexões aqui inscritas foram sendo desenvolvidas durante o processo do planejamento das atividades, a começar entendendo as corporalidades representadas na exposição, a procurar por uma materialidade e documentos sobre pessoas negras, a pensar os processos que invisibilizam a presença de corpos negros, a pensar os corpos que circulam neste espaço, por fim, a desenvolver a atividade tensionando o apagamento histórico e reconstruindo a narrativa histórica a partir dos corpos negros quanto protagonistas. Mas talvez, o que mais fomentou a escrita deste artigo, foi a percepção dos estudantes enquanto corpos ocupando este espaço com todos os tensionamentos presentes.

A atividade, denominada “Onde estão e quem são as pessoas pretas que construíram e fazem parte da história da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre?”, ocorreu com turmas de

9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas, de diferentes regiões da cidade de Porto Alegre. Para nossa mediação escolhemos um percurso que não é usual ao realizado pelos funcionários do museu, mas por um motivo: elencamos quatro personagens negros que fizeram parte da história da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre e relacionamos cada um a uma sala da exposição evidenciando os silenciamentos desses corpos e a potencialidade de suas histórias. Neste sentido, a nossa mediação percorreu quatro salas, abordando diferentes temáticas relacionadas às trajetórias dos personagens, encerrando a atividade no espaço da arena em que há uma linha do tempo que propõe demonstrar os marcos da sua história.

Percorrendo a primeira sala, relacionada à fundação da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre e ao caráter religioso e católico da instituição, apresentamos a história da Angela Reiúna. Nos primeiros anos da cidade de Porto Alegre, existiam poucos lugares e pessoas que prestavam serviços de saúde, entre elas estava a nossa personagem. Mulher, negra liberta, oferecia atendimentos à comunidade na sua casa na rua dos Pecados Mortais, atual rua General Bento Martins, junto com seu vizinho José Antonio da Silva que a ajudava recolhendo esmolas. Mas de que maneira sua trajetória se relaciona com a da Santa Casa? Quando o Irmão Joaquim Francisco do Livramento, a quem é dado o título de fundador da instituição, chega em Porto Alegre em 1775, conhece o trabalho de Angela Reiúna reconhecendo seus serviços prestados. Anos mais tarde, quando retorna a Porto Alegre, em 1795, os atendimentos estavam sendo realizados por José da Silva Flores e Luiz Antônio da Silva, que continuaram o legado de Angela após seu falecimento, diante desta situação o Irmão Joaquim solicita a instalação de uma misericórdia na

cidade de Porto Alegre. E como sabemos dessas informações? No Relatório da Provedoria da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre de 1879, quando narra a fundação da instituição, Angela Reiúna aparece como influência para Joaquim Francisco do Livramento na construção da instituição, ao mesmo tempo como figura importante para o desenvolvimento dos serviços de saúde da cidade de Porto Alegre.

A segunda sala, que chama atenção por suas maquetes da construção da evolução do complexo hospitalar, propõe demonstrar a importância da instituição relacionada à história de Porto Alegre. Neste espaço trouxemos a trajetória de Manoel Congo, natural do reino do Congo, chegou ao Brasil em uma embarcação de tráfico ilegal, após a Lei Euzébio de Queirós, que naufragou na costa de Tramandaí. Tendo conhecimento das leis brasileiras, tinha consciência dos seus direitos e sabia que não poderia ser escravizado, assim, decidiu se apresentar como “africano livre” às autoridades, no entanto, no meio do caminho encontra o capitão José Joaquim de Paula que o enganou e o escravizou ilegalmente por quase 10 anos. Quando denunciado o capitão, em 1861, Manoel Congo seguiu rumo à Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre para prestar seus serviços, aparece nos relatórios da provedoria nos “mapas de serventes”.

Seguindo para a terceira sala, temos um espaço dedicado ao exercício da botica representado pelas figuras das Irmãs Franciscanas. A partir deste espaço, trouxemos o nome de Alfredo Cândido de Sousa. Iniciou sua trajetória na Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre, em 1891, como porteiro, um ano após sua entrada, já estava atuando no setor da botica como ajudante. Em 1895, foi autorizado pela Diretoria da Higiene a atuar como farmacêutico e, naquele mesmo ano, virou diretor

do setor, sendo indicado pelo farmacêutico anterior, ainda nesse ano, entrou para a Irmandade da Santa Casa. Alfredo atuou como diretor da botica até 1918, quando o serviço passou a ser administrado pelas Irmãs Franciscanas. Paralelamente a sua trajetória profissional, foi importante dentro das organizações negras do Rio Grande do Sul, sendo um dos fundadores do jornal *O Exemplo*, da imprensa negra de Porto Alegre, organizado entre 1892 e 1930 no pós-abolição.

Encaminhando-se para o final, a quarta sala apresentada foi o *Quintal étnico*, espaço que deu origem a nossa problematização. Nessa sala, conversamos sobre o Aurélio Viríssimo de Bittencourt, personagem que se destacou na vida pública rio-grandense como funcionário público e secretário da província de Julio de Castilhos e Borges de Medeiros, fundador das sociedades Partenon Literário e Ensaio Literários de Porto Alegre, presidente das Sociedades de Beneficência Brasileira União e Porto Alegrense e dirigente do *Jornal do Commercio*, de 1903 a 1911. Aurélio não somente foi Irmão da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre, como ocupou os cargos de Escrivão da Mesa e de Vice-provedor por três mandatos consecutivos no início do século XX. Articulado com as questões étnico-raciais, foi também importante figura no movimento abolicionista, recebendo inúmeras homenagens, como no jornal *O Exemplo*.

Cada sala com seus tensionamentos, desde os diferentes métodos de cura relacionados às diferentes religiosidades, à agência negra, à história única da ciência, à tradição católica, às relações hierárquicas, trouxe diferentes perspectivas para pensarmos os processos de invisibilização dos corpos pretos nestes espaços, no entanto, penso que a relevância da atividade se dá pelas potencialidades das histórias de cada personagem

mencionado. Em vez de focarmos a discussão somente nos processos de dominação que produzem as posições subalternas definindo-os apenas à condição de vítimas, propusemos pensarmos suas trajetórias quanto seus protagonismos, cada um em seus contextos. Neste sentido, o resultado da atividade está relacionado às formas de reposicionarmos os personagens quanto sujeitos históricos, não encerrando a discussão a eles, mas usando-os como exemplos para refletirmos sobre identidades e representatividades, e para possibilidade de construirmos a exposição como um espaço formativo para a educação das relações étnico-raciais.

Nas experiências mediadas, penso que essas considerações também estão presentes através das falas, indagações e pensamentos dos estudantes, ao final da nossa ação educativa realizamos uma pequena atividade com *post-its* para que cada um escrevesse suas impressões, ideias, perguntas, destaco algumas: “reconhecimento”, “liberdade”, “apagamento intencional”, “representatividade”, “Manoel, Angela, Alfredo e Aurélio presentes!”, “mudança”, “a história se constrói”. Entre as impressões, destaco a fala de um estudante que me marcou, sendo muito participativo e curioso durante toda a mediação, ao final agradeceu a atividade, elogiando o tema e sua importância, mas acrescentou ao comentário a sua vontade quanto uma maior representatividade negra na apresentação. E faço da vontade dele a minha também, durante a produção do artigo esse comentário ecoou em mim, primeiro, pensando no deslumbramento que teve quanto ao protagonismo destes personagens e a “sede” pelo reconhecimento de outros protagonistas negros na história da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre; segundo pensando as dificuldades de encontrarmos de fácil acesso informações sobre

outros personagens, sabemos que existe uma documentação como encontramos as de Angela, Manoel, Alfredo e Aurélio, mas a falta de uma catalogação no arquivo, reflexo das relações hierárquicas neste espaço, torna sua localização e reconhecimento complexo; e por último pela importância e o impacto de uma prática museológica oposta ao que o projeto colonial determinou reposicionando os corpos pretos enquanto agentes históricos. A oposição e a reinvenção são processos complementares, como afirma Grada Kilomba (2019, p. 28-29), a oposição por si só não basta, porque no espaço vazio após alguém se opor e resistir, ainda há a necessidade de *tornar-se sujeito*.

Para a autora, o seu escrever emerge como um ato político, como “uma forma de transformar, pois aqui eu não sou a ‘Outra’, mas sim eu própria. Não sou *objeto*, mas o *sujeito*. Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrito.” (2019, p. 27-28). Penso que, de maneira semelhante, no contexto da exposição recontando as histórias dos personagens nas mediações e aqui os eternizando na escrita, abrimos caminhos para as suas passagens de objetos a sujeitos. Enquanto objetos, suas histórias são definidas das suas relações com aqueles que são os sujeitos (Kilomba, 2019, p. 28 *apud* hooks, 1989, p. 42), o único momento em que há uma visibilização na exposição da presença negra na Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre, ela está relacionada ao outro. Não há uma neutralidade na construção dessa narrativa, suas colocações quanto objetos neste espaço está relacionado a lógica da colonialidade que produz corpos impróprios, corpos fora do lugar, enquanto os corpos brancos são construídos como próprios, corpos que estão “em casa”, os corpos negros não podem pertencer (Kilomba, 2019, p. 56). Da mesma maneira, os saberes produzidos por estes

corpos são invalidados e inferiorizados, o conhecimento é relacionado ao poder e à autoridade racial, não é coincidência a exposição *Fragmentos de uma história de todos nós* relacionar a história da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre à história da ciência moderna.

Tornando-os sujeitos, acolhemos suas histórias, suas identidades e seus valores, trazemos à tona a história escondida reconhecendo que outros corpos e outras ideias circularam e circulam por este espaço. Reconhecendo a pluralidades dos conhecimentos heterogêneos, não apenas subvertemos à lógica hierárquica das relações e das produções dos saberes, mas por meio do diálogo horizontal e democrático manifestando suas memórias, produzimos formas de pertencimento e apropriação aos corpos pretos que circulam por este espaço.

Considerações finais

Durante as experiências do Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial a construção de uma educação comprometida com a prática dialógica e democrática se mostrou fundamental. Entender as ações educativas patrimoniais não apenas como atos de conhecer para preservar, mas conhecer para investigar, interpretar, criticar, repensar e recriar, enquanto professora, em formação me fez sentir a potência do ensino de História em relação a educação patrimonial no processo de sensibilização e formação dos estudantes na construção crítica do conhecimento a partir do olhar reflexivo sobre os patrimônios, pensando as relações de poder a eles inerentes que produzem silenciamentos na narrativa histórica.

A partir disso, reforço novamente a importância de reivindicarmos uma educação patrimonial decolonial em defesa

das diversidades, pluralidades e interculturalidade para a subversão das relações hierárquicas e da descolonização dos saberes que formam os espaços de memória. Enquanto projeto ético e político assumido, por meio de práticas educativas decoloniais, propiciamos discussões sobre a valorização e reconhecimento de sujeitos que sistematicamente foram silenciados e marginalizados da produção de conhecimento. Tomando como exemplo as atividades realizadas no Museu Joaquim Francisco do Livramento, dialogando com os estudantes sobre os protagonismos de Angela Reiúna, Manoel Congo, Alfredo Candido de Sousa e Aurélio Viríssimo de Bittencourt, reconhecendo-os enquanto agentes e sujeitos históricos, não somente subvertemos à lógica de objetificação que os determina como corpos inválidos, corpos sem história, corpos sem vida, como foi possível construirmos um espaço para dialogarmos sobre visibilidades e representatividades positivas.

Referências

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

FLORÊNCIO, S. et al. **Educação patrimonial**: histórico, conceitos e processos. Brasília: Iphan, 2014.

GIL, C. Z. V. Investigações em educação patrimonial e ensino de História (2015-2017). **Clio**, Recife, v. 31, n. 1, p. 107-127, jan./jun. 2020.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019, 244 p.

MERILLAS, O. F.; SÁNCHEZ-MACÍAS, I.; ORTEGA, J. C. Personas y patrimonios: análisis del contenido de textos que abordan los vínculos identitarios. **MIDAS**, n. 9, p. 1-18, 2018.

PINHEIRO, A. R. S.; TOLENTINO, A. B.; GIL, C. Z. V. Educação patrimonial em contextos: cartografias e cosmopercepções. **Sillogés**, v. 5, n. 1, p. 15-25, jan./jul. 2022.

TOLENTINO, A. B. Educação patrimonial decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização Federal. **Sillogés**, v. 1, n. 1, p. 41-60, jan./jun. 2018.

_____. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: _____.; BRAGA, E. O. (orgs.). **Educação patrimonial**: políticas, relações de poder e ações afirmativas. Caderno Temático n. 05. João Pessoa: Iphan-PB/Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016.

MUSEU SUBMERSO: O FAZER EDUCAÇÃO PATRIMONIAL SOB CONTEXTO DAS EMERGÊNCIAS CLIMÁTICAS

Lucas Specht¹

Maria Paula Gonçalves Cabral²

Mônica da Silva Leitão³

Sabrina dos Santos⁴

Resumo: O presente artigo é o relato de experiências e reflexões do período de estágio dos autores no Museu Estadual do Carvão, para a disciplina Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial, ocorrido concomitantemente à maior emergência climática já enfrentada no estado do Rio Grande do Sul, as enchentes de maio de 2024. Buscou-se pensar sobre as possibilidades de práticas educativas de educação patrimonial em instituições atingidas pelos alagamentos. Em um primeiro momento são apresentadas algumas reflexões sobre como o ensino de História, articulado com a educação patrimonial, pode problematizar as relações de poder existentes na gestão e proteção contra as crises climáticas, por meio do exemplo do caso do Museu do Carvão. Posteriormente, são apresentadas as estratégias desenvolvidas pelos estagiários nesse momento

1 Graduando de Licenciatura em História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

2 Graduada de Licenciatura em História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

3 Graduada de Licenciatura em História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

4 Graduada de Licenciatura em História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

difícil, pensando sobre as possibilidades de abordagem do patrimônio do museu distanciados fisicamente dele. Por fim, são apresentados questionamentos que entrelaçam essas duas situações: a crise climática, os diferentes grupos sociais da região carbonífera e sua relação com o patrimônio.

Palavras-chave: Crise climática; Ensino de História; Poder; Relações étnico-raciais; Museu Estadual do Carvão

Este texto está sendo escrito no dia 04 de agosto de 2024, há exatamente três meses um dos autores deste presente artigo necessitou sair de casa em decorrência das enchentes que assolaram a cidade de Porto Alegre. Por negligência da prefeitura municipal, umas das comportas do sistema de contenção das cheias da cidade, localizada na avenida Sertório, rompeu, causando o aumento rápido e significativo da água proveniente do Lago Guaíba. Infelizmente, esta realidade não foi notada somente por ele, mas por toda capital do estado, e não somente, grande parte dos municípios foram atingidos pelas cheias de rios, córregos, rompimento de diques, arroios, deslizamento de encostas, entre outras calamidades. O momento atual é de reconstrução, e, portanto, de reflexão. Com toda certeza, os momentos vividos por nós nesse período serão lembrados por toda nossas vidas, e terão significativos impactos em nossas práticas docentes em História, sendo um desses momentos o nosso Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial.

Uma das cidades gaúchas severamente afetadas pelas enchentes foi Arroio dos Ratos, localizada a aproximadamente 60 quilômetros de Porto Alegre. Na primeira metade do século XX, esse município foi um dos principais locais de extração de carvão do país, tendo esta matriz econômica como um dos elementos constituidores da sua história local. Visando a preservar a

memória dos períodos áureos da mineração, em 1986, foi criado o Museu Estadual do Carvão, localizado, justamente, na cidade de Arroio dos Ratos. A estrutura do museu é composta pelas ruínas da primeira usina termoeletrica do país, construída em 1924, e, ainda, pelo Poço da Fraternidade, de 1908, formando, juntos, o complexo do Museu Estadual do Carvão, vinculado à Secretaria de Cultura do Estado do Rio Grande do Sul. Tal qual inúmeras residências, o parque onde o museu está situado foi duramente atingido pelas enchentes de 2024, o que afetou todas as estruturas do complexo, sendo o maior prejuízo notado no Arquivo Histórico da Mineração, espaço que abriga um acervo documental inestimável, tendo sido flagelado pela água, porém, estando, neste momento congelado, em fase de recuperação.

O presente artigo planeja refletir sobre esse impacto climático nas estruturas patrimoniais do Museu Estadual do Carvão, colocando em diálogo as possibilidades do fazer educação patrimonial nesse contexto difícil. As reflexões aqui estabelecidas são oriundas do nosso período de estágio na instituição, no âmbito da disciplina Estágio de Docência em História – Educação patrimonial, realizado na Faculdade de Educação da UFRGS, com orientação das professoras Carmem Zeli de Vargas Gil e Melina Kleinert Perussatto. A partir dessa prática de estágio que conviveu com o momento de crise climática, precisamos redirecionar nossos olhares e repensar as formas como abordariamos o patrimônio do museu, articuladas com o ensino de história, depois que o espaço físico foi submerso pela água e, por consequência, impossibilitada a mediação presencial na instituição.

É possível desenvolver práticas educativas de educação patrimonial em instituições atingidas pelas enchentes de 2024? Objetiva-se, a partir das reflexões deste texto, tentar

responder essa questão. Em um primeiro momento, abordaremos algumas problematizações sobre o contexto de crise climática, relacionando-o com o fato que ocorreu no Museu Estadual do Carvão, representando como ele pode auxiliar no ensino de história, e como esta pode questionar o momento difícil que vivemos. Posteriormente, pensamos ser importante trazer essas questões para dentro da nossa prática do estágio, apresentando nossas estratégias diante das dificuldades que nos foram impostas, e pensar sobre as possibilidades a partir do que produzimos.

O diálogo entre Ensino de História e crise climática é possível?

Uma perspectiva que defende que a História, e por consequência o ensino dela, só está debruçada sobre fatos do passado, já foi superada na historiografia. O campo chamado de História do Tempo Presente objetiva trazer recursos teórico-metodológicos já estabelecidos para tratar de tempos distantes do historiador, para a análise de fenômenos que o pesquisador vivenciou⁵. Atualmente, algumas temáticas são incontornáveis, pois se precisa estar atento às “mudanças bio-geo-físicas do globo terrestre, ou seja, estudar o impacto da vida humana no ambiente, no sentido de observar como os sujeitos o modificaram ao ponto de alterar a escala geológica e produzir, assim, o chamado período Antropoceno”.⁶ Registros de temperaturas, positivas ou negativas, tempestades devastadoras e as enchentes são acontecimentos que se tornaram frequentes no cotidiano das pessoas, cientistas dos mais variados ramos chamam a atenção para a

5 Delgado; Ferreira, 2013.

6 Pacievitch; Andrade; Rossato, 2022, p 3.

relação desses eventos extremos com a prática predatória que os seres humanos constituíram sobre a natureza⁷. Frutos da exploração capitalista, o desmatamento, a queima de gases estufa, a poluição de cursos da água, o extrativismo desenfreado, são exemplos dessa relação que estabelecemos com o meio ambiente.

A enchente de maio de 2024 no Rio Grande do Sul é um reflexo direto dessa intervenção (quase suicida) dos seres humanos, no espaço natural em que vivem. Muitos argumentam que esse evento, devido às suas magnitudes, foi uma causalidade da natureza, algo que simplesmente acontece. Com isso em vista, até muito pouco tempo atrás, na cidade de Porto Alegre, os governos estadual e municipal, calcados em ideologias neoliberais, debatiam a derrubada de um muro, localizado no centro da capital do estado, tendo como principal função impedir a entrada da água na cidade. A justificativa para este empreendimento era a remota possibilidade de acontecer novamente um evento que justificasse a existência da estrutura, que, por sua vez, estava desconectando a cidade do Lago Guaíba.⁸ A última grande enchente que havia devastado a cidade fora a de 1941, sendo a motivação para a construção do muro nos anos 1970. A constatação dos poderes públicos era que isso não se repetiria, pois, se repetiu. Em setembro de 2023, as águas subiram rapidamente, alcançando a marca da enchente histórica do século passado, levando a necessidade de ativação do sistema de contenção das cheias da cidade, algo que não ocorria há muito tempo. Após aquele momento, a maior enchente da cidade passou a ser a de

7 Veja mais em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c72r70vjgj7o>.

8 Veja mais em: <https://sul21.com.br/noticias/geral/2021/11/revitalizacao-do-cais-preve-construcao-de-9-torres-e-derrubada-parcial-do-muro-da-maua/>.

setembro de 2023⁹, acabando, em parte, com os planos de derubada do muro. Entretanto, alguns ruídos ainda estavam presentes. O pior estava por vir.

Foram necessários 82 anos para que a marca da enchente histórica de 1941, em Porto Alegre, fosse superada. Mas maio de 2024 estava à espreita, superando a enchente do ano anterior, revelando a negligência da prefeitura, ao demonstrar a ineficácia do sistema de proteção contra as cheias da capital devido à falta de manutenção. Em menos de um ano, a maior enchente da cidade passou a ser a de 2024. A rapidez dos acontecimentos desses eventos climáticos está relacionada diretamente com os impactos negativos que a sociedade tem causado no espaço em que vive. A partir dessa explanação, um ponto fica evidente: o poder e as mudanças climáticas têm uma relação intrínseca, seja no apoio daquele para o desmonte de normas de proteção ambiental, ou na falta de preocupação com a manutenção de mecanismos que salvariam vidas, a relação entre ambos está colocada na atualidade. E como podemos redirecionar esta reflexão ao patrimônio cultural? De acordo com Prats, “sem poder, poderíamos dizer, não existe patrimônio”¹⁰, quando um espaço patrimonial é atingido por um evento climático, causado pelas mudanças da natureza em decorrência da relação predatória que temos com ela, as relações de poder estabelecidas estão evidentes, seja na própria constituição do patrimônio, seja pela falta de recursos empreendidos pelo Estado, ou seja, o poder

9 Para saber mais: <https://sul21.com.br/noticias/meio-ambiente/2023/12/retrospectiva-o-ano-em-que-o-guaiba-deu-um-aviso-a-porto-alegre/>.

10 Prats, 2004, p. 35, tradução nossa.

público, na manutenção de mecanismos que poderiam impedir que espaços culturais fossem atingidos por essas catástrofes.¹¹

Com isso em mente, vamos nos deslocar da cidade de Porto Alegre, e cheguemos em Arroio dos Ratos, mais especificamente ao Museu Estadual do Carvão. Nos primeiros dias de maio de 2024, a cidade, berço da indústria carbonífera do estado, esteve completamente tomada pela água. Caso se observe um mapa da região, pode-se perceber a distância relativamente grande entre a cidade e o rio mais próximo, o Rio Jacuí. A partir disso, o questionamento do porquê a parte baixa da cidade ter sido impactada de modo tão severo como foi, vem à tona. Um grupo de moradores está impetrando na justiça uma ação contra a empresa Copelmi de mineração, que ainda realiza operações na cidade, requisitando indenizações por defenderem que a cheia foi causada pela construção de um dique pela empresa¹². Vemos aqui, mais uma vez, a relação de poder se estabelecendo, uma empresa privada com interesses na cidade, possivelmente, causou um dano ambiental convertido em prejuízos para inúmeras famílias da região.

O Museu Estadual do Carvão, como já colocado, também teve seu espaço tomado pela água. As marcas da enchente de 2024, agora, misturam-se com inúmeras outras marcas de memória que congregam a história da instituição. Pois, lembremos que “o patrimônio tem uma história e, assim, expressa a cultura de um

11 Vejamos mais um exemplo em Porto Alegre: caso houvesse a manutenção adequada do Sistema de Proteção Contra Cheias por parte da prefeitura, provavelmente o centro da cidade não teria sido atingido como foi em maio de 2024, e por consequência, patrimônios materiais, como o Museu de Arte do Rio Grande do Sul, por exemplo, que não teria tido grande parte do seu acervo impactado pela água.

12 Veja um protesto de moradores na entrada da sede da empresa Copelmi: <https://fb.watch/tMvA4GLbjF/>.

grupo, sendo, por isso, um fator identitário”¹³. Cabe a nós, historiadores, portanto, articular essas histórias, sejam aquelas que versam sobre o trabalho da mineração ou esta que está viva na memória das pessoas. Uma catástrofe climática como essa revela inúmeras questões sobre as quais o ensino de História pode se debruçar, apresentando as mudanças e permanências desses acontecimentos, sempre ancorado nas mais variadas fontes e, nesse caso, a memória das pessoas emerge enquanto um potencial de problematização muito importante a ser dialogado.

Segundo Prats, “a principal virtude de um símbolo é sua capacidade para expressar de uma forma sintética e emocionalmente efetiva uma relação entre ideias e valores”¹⁴, com isso, perguntamos: e quando essa relação é permeada por um momento difícil como o que foi enfrentado pelas milhares de pessoas que tiveram suas casas, seus trabalhos, seus espaços de lazer e suas escolas submersas pela água? Qual é o papel do patrimônio e, nesse caso, um espaço patrimonial que tal qual a casa das pessoas foi atingida na enchente? Como mobilizar práticas de educação patrimonial que lidem com uma memória recente, traumática, mas que coloca as relações de poder evidenciadas, para demonstrar os impactos das nossas ações no meio ambiente? Pensamos que, mesmo sendo uma tarefa árdua, é algo a ser debatido e colocado na mesa, sempre intermediado pelo ensino horizontal e dialogado.

A história do Museu Estadual do Carvão está ligada diretamente a uma forma de trabalho altamente prejudicial ao meio ambiente, a queima do carvão, enquanto combustível fóssil é

13 Gil, 2020, p. 115

14 Prats, 2004, p. 28, tradução nossa.

um dos principais responsáveis pelo chamado aquecimento global, alterando a regularidade do clima, como as chuvas em excesso, por exemplo¹⁵. É importante que este fato esteja presente nas discussões acerca desse patrimônio. Concordamos que, em uma aula de História, espera-se que “estudantes sejam capazes de situar os patrimônios nos múltiplos tempos e contextos que os envolvem, para além de apenas identificar que pertencem ‘aos tempos de antigamente’ e que devem ser preservados por serem velhos”¹⁶, esta percepção da presença do patrimônio no tempo presente, vulnerável às mudanças constantes dos dias de hoje, é papel também do ensino de história. Os múltiplos contextos que o patrimônio consegue expressar, além de um passado distante, é um contexto atual, concreto e que reserva ligações afetivas, e, nesse caso, talvez, traumáticas, com os estudantes que visitem o espaço do Museu do Carvão.

Sendo assim, a história do tempo presente, dialogando com o passado distante, possibilita que o patrimônio seja um campo de luta e discussão para reflexão acerca das mudanças que o planeta Terra está nos impondo, em consequência de nossas próprias ações. A educação patrimonial, enquanto prática educativa, neste caso do Museu do Carvão, é uma forma extremamente importante para que as discussões acerca dessas questões estejam presentes no espaço público, para que as pessoas questionem o poder constituído, seja ele público ou privado, questionem o patrimônio, questionem o porquê das enchentes terem ocorrido como ocorreram, e, o ensino de história com um caráter problematizador, tem o papel de “reconectar as pessoas

15 Veja em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/586839-o-impacto-global-da-geracao-de-energia-a-partir-do-carvao>.

16 Gil *et al.*, 2022, p. 82

ao patrimônio”¹⁷, ligadas por um evento recente, difícil, mas que possibilita que se construa perspectivas para o futuro, do que está por vir, sendo o Museu Estadual do Carvão um espaço frutífero para que estes debates ocorram.

O museu alagou, e agora?

Passados três meses do momento das enchentes, as reflexões que acabamos de apresentar vieram à tona, mas, no olho do furacão, precisamos readaptar toda nossa ação, em consequência da inviabilidade de uma mediação presencial. Nós quatro fazemos parte do projeto de extensão chamado “História e Memória das Minas de Carvão do Rio Grande do Sul”¹⁸ que tem em vista pensar formas de valorização do patrimônio do Museu Estadual do Carvão por meio de ações educativas. A escolha dessa instituição para realização do estágio obrigatório tem a ver justamente com nossa aproximação do local a partir do projeto de extensão. Nossa ideia inicial era realizar uma atividade no complexo do museu, abordando os diferentes espaços, mas, infelizmente, isso não foi possível.

No âmbito do projeto, durante o mês de junho, logo após o fim da enchente, reformulamos alguns materiais didáticos que haviam sido produzidos no ano anterior. Esses materiais tiveram três premissas básicas: utilizar imagens e relatos do acervo do museu, abordar questões relacionadas a grupos sociais da região carbonífera e criar questões problematizadoras a partir do diálogo das fontes. Com isso, foram criados cartazes

17 Scifoni, 2019, p. 29.

18 Projeto de extensão do departamento de História da UFRGS em parceria com o Museu Estadual do Carvão. É coordenado pela professora Clarice G. Speranza e pela historiadora do Museu, Liana Severo Ribeiro.

didáticos de variados temas: o protagonismo feminino, o protagonismo negro, espaços de sociabilidade, entre outros. A perspectiva adotada era diversificar a visão que se constituiu acerca do que foi o trabalho da mineração de carvão, visamos a abranger o campo de visão que fica muito restrito ao espaço de trabalho em si, para isso, tivemos em vista evidenciar a presença de mulheres, da diversidade étnico-racial, de espaços de lazer, das organizações políticas e, claro, dos espaços de trabalho.

Impossibilitados de utilizar o espaço físico do museu, uma solução veio à mente, utilizando este material já produzido. Pois bem, a ideia foi construir um caderno pedagógico voltado a professores de História do ensino básico, abordando diferentes possibilidades de uso deste material didático em sala de aula, ampliando debates e dando sugestões de aprofundamento com textos acadêmicos. Mas, para isso, precisamos nos desprender de algumas lógicas que estavam presentes na construção histórica da região carbonífera e na patrimonialização do Museu do Carvão. Da mesma forma que inúmeros outros patrimônios brasileiros, a concepção da construção do museu “pretendeu ser universalista, escamoteando o privilégio que confere aos bens simbólicos das elites e reproduzindo a dominação de classe”¹⁹, ou seja, tendo sido um espaço de trabalho — a usina termelétrica — o museu reproduz muitas ferramentas, ruínas de uma fábrica e prédios administrativos, mas não apresenta aquilo que dava vida a esses espaços: os trabalhadores. Mesmo quando apresentados, são retratados numa visão universal do trabalhador branco, europeu, com uma masculinidade incontestável, corajoso, entre outros predicados.

19 Demarchi, 2022, p. 36.

No nosso trabalho, queríamos reconhecer a presença desses trabalhadores no espaço físico do museu, mas não somente. Buscamos dialogar com Alan Nunes Bica para demonstrar a presença de inúmeros outros agentes nas relações de trabalho da mineração de carvão, pois segundo o autor “há personagens e grupos sociais marcados por marcações étnico-raciais ou de gênero subalternizadas, grandes contingentes da classe trabalhadora mineira, que não são apresentados como protagonistas da memória coletiva ou da constituição dos respectivos patrimônios históricos”²⁰. Tendo isso em mente, construímos um conceito de educação patrimonial que visava reconhecer a presença de trabalhadores(as) negros(as), mulheres e crianças nas marcas de memória do patrimônio edificado do Museu Estadual do Carvão. O material do caderno pedagógico, juntamente com os cartazes do projeto de extensão, segue essa perspectiva.

Entretanto, tínhamos mais um desafio pela frente. Mesmo não sendo possível se deslocar para o complexo do museu, precisávamos realizar uma mediação presencial com os colegas da disciplina. Para isso, necessitamos pensar uma mediação que dialogasse com nossa perspectiva de educação patrimonial para o Museu do Carvão, mas que não fosse uma aula expositiva apresentando o nosso caderno pedagógico. Essa visão expositiva, de acordo com Gil e Pacievitch é uma abordagem “empobrecedora quando os objetos, imagens, sons, práticas culturais estão disponíveis para olhar, tocar, ouvir, provar, ou seja, quando se concretiza a interação entre o criador e o contemplador”²¹, isto é, uma mediação participativa. Mesmo não tendo o acervo museológico do museu disponível, tínhamos dois materiais

20 Bica, 2022, p. 17.

21 Gil; Pacievitch, 2022, p. 120.

utilizados na elaboração dos cartazes: imagens e relatos do acervo do museu. Esta foi nossa matéria-prima.

Articulados com a premissa de que se tratava de uma “educação patrimonial que não está interessada somente nos objetos, nos monumentos, no conjunto arquitetônico, nas coleções, mas na dignidade das pessoas, nas histórias silenciadas das comunidades populares, nas memórias dos sujeitos subalternizados, enfim, na vida”²², selecionamos as imagens que retratavam os grupos sociais que queremos reconhecer enquanto constituintes das marcas de memória do patrimônio do Museu, e, além disso, selecionamos alguns relatos que apresentavam questões acerca da vida em comunidade na região carbonífera. Dentre estes relatos, muitos apresentavam a questão da segregação racial que existia no contexto das vilas-fábrica, demonstradas pela criação de clubes sociais negros, enquanto espaços de resistência perante as relações étnico-raciais excludentes.

Pensando em construir uma mediação participativa, utilizamos esse rico material e elaboramos uma oficina de confecção de cartazes pelos participantes presentes em aula. A premissa desse material era o mesmo dos cartazes elaborados no âmbito do projeto de extensão, ou seja, imagens, uma temática, relatos e uma pergunta. Foram construídos três cartazes pelos colegas presentes, é interessante apontar, que mesmo tendo várias possibilidades de abordagens, os três materiais produzidos versavam acerca das relações étnico-raciais e de gênero, justamente pela presença inquestionável de trabalhadores e trabalhadoras não brancos na mineração de carvão, algo que a história oficial da

22 Gil, 2020, p. 122.

região não apresenta, e claro, reverberou na patrimonialização do Museu Estadual do Carvão.

Deste modo, com essa mediação, tendo o acervo documental do museu como meio para reconhecer a presença dessas pessoas, pôde-se, participativamente, apresentar elementos desestruturantes da suposta universalidade da região carbonífera, compartilhamos com a conclusão de Alan Nunes Bica, que aponta que

agora não existem somente “os mineiros”, mas mineiros brancos, negros, com distintas origens étnicas e sociais, trabalhando no escritório ou diretamente na extração, habitando diferentes espaços em meio a uma vila operária. Está última, não habitada somente por homens, mas por mulheres, negras ou brancas, também marcadas pela diversidade sociocultural, que ocupavam e detinham espaços na sociedade. Todos eles, ao fim e ao cabo, marcados por relações de poder interseccionais de gênero, classe e raça.²³

Conclusão?

No início do semestre letivo de 2024, quando ingressamos na disciplina de Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial, nossas expectativas eram muito altas sobre como procederíamos à interação de alunos no espaço físico do complexo do Museu. Com a catástrofe climática que abateu nosso estado, pensamos que não seria mais possível realizar algum trabalho a partir do contato que tivemos com o museu e história da região carbonífera. Finalizamos este artigo, respondendo à

23 Bica, 2022, p. 122.

questão central afirmativamente, foi, sim, possível realizar uma prática educativa de educação patrimonial em uma instituição atingida pela enchente e, com essa prática, muitas reflexões se abriram para nós.

Como já colocamos, o momento atual é de reconstrução, e, portanto, de reflexão. A partir da nossa mediação, com o conceito de educação patrimonial que construímos, ficamos pensando nas futuras abordagens que poderemos fazer no Museu Estadual do Carvão, entrelaçando as relações étnico-raciais com as relações de poder que estão estabelecidas em um contexto de mudanças climáticas. Conceitos como o racismo ambiental podem ser articulados para refletir quem foram as pessoas mais atingidas pelas enchentes? Na reconstrução, quem conseguiu se recuperar de modo mais rápido? Quem reside nas partes mais baixas de Arroio dos Ratos e foi atingido pelas águas da mesma forma que o Museu?

São muitas questões, as quais são colocadas e que surgiram da nossa prática de estágio no Museu Estadual do Carvão. Hoje fazem exatos três meses que um dos autores deste texto precisou sair de casa, pois a água estava batendo à sua porta, ali, não conseguia pensar em nenhum futuro possível, a sensação de sobrevivência era a única coisa em mente. Agora, pode-se pensar sobre o amanhã, e, com este diálogo, consegue colocar muitas problematizações em evidência, tendo a catástrofe climática e as mudanças do clima enquanto norteadoras de uma nova premissa a ser abordadas no ensino de História, revelados pela potência da educação patrimonial enquanto caminho de abordagem dessas perspectivas, pois ela contribui “com o fortalecimento dos vínculos entre instituição, proteção do patrimônio e as pessoas, possibilitando incorporar o olhar

dos sujeitos locais como forma legítima de interpretação deste patrimônio cultural”²⁴, vínculo este que pode ser cada vez mais explorado, tendo em vista que o espaço do Museu, tal qual a casa de muitas pessoas, foi submerso nas enchentes de 2024.

Referências

BICA, A. N. **Sociedade carbonífera, ensino de história e educação patrimonial**: memória e esquecimento na compreensão das relações de classe, gênero e raça na cidade de Butiá (RS) no período entre 1936 e 1964, através da construção de maquetes por alunos dos 6º e 7º anos do ensino fundamental. 2022. Dissertação (mestrado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/248058/001148349.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 abr. 2024.

DELGADO, L. A. N.; FERREIRA, M. M. História do tempo presente e ensino de História. **História Hoje**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/90>. Acesso em: 7 ago. 2024.

DEMARCHI, J. L. Rir do patrimônio hegemônico: outras epistemologias para refundar o patrimônio cultural. **Sillogés**, v. 5, n. 1, 2022. Disponível em: <https://historiasocialecomparada.org/revistas/index.php/silloges/article/view/185>. Acesso em: 24 abr. 2024.

GIL, C. Z. V. Investigações em educação patrimonial e ensino de História (2015-2017). **Clio**, Recife, v. 38, n. 1, p. 107-127, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/243720>. Acesso em: 22 abr. 2024.

24 Scifoni, 2019, p. 31.

_____.; PACIEVITCH, C. Aulas de história e educação patrimonial: em busca de mediações participativas. In: ZARBATO, J.; RODRIGUES JUNIOR, O.; RIBEIRO, R. R. (orgs.). **Estágio, práticas e extensão**: vivências dos professores de história no tempo das incertezas e esperanças. Cuiabá: Paruna Editorial, 2022, v. 1, p. 114-133. Livro eletrônico. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/248728>. Acesso em: 04 ago. 2024.

_____.; _____.; PERUSSATTO, M. K. Pensar historicamente com a educação patrimonial: um não-guia. **Sillogés**, v. 5, n. 1, p. 56-87, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/247000>. Acesso em: 21 abr. 2024.

PACIEVITCH, C.; ANDRADE, J. A. de; ROSSATO, L. Ensinar e aprender História em tempos de (des)esperanças: apresentação da seção temática “Os desafios de ensinar e aprender história no tempo presente”. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 14, n. 37, p. 1-8, 2022. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180314372022e0200>. Acesso em: 2 ago. 2024.

PRATS, L. **Antropología y patrimonio**. Barcelona: Ariel, 2004, p. 19-38.

SCIFONI, S. Conhecer para preservar: uma ideia fora do tempo. **Revista do CPC**, São Paulo, v. especial, n. 27, p. 14-31, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/157388/155798>. Acesso em: 21 abr. 2024.



» CASAS

RESSIGNIFICAÇÕES E RUPTURAS: UM OLHAR SOBRE O PATRIMÔNIO HEGEMÔNICO

Fernanda Dalla Costa Siqueira¹

Resumo: A discussão acerca da descolonização do patrimônio tem ganhado força nos últimos anos, inclusive, no que se refere a patrimônios já consagrados. Nesse quadro, torna-se crucial a ressignificação do patrimônio, especialmente em prédios que se mantêm preservados a fim de preservar a herança hegemônica do poder. Tendo como base para a discussão a experiência da disciplina de Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial, realizada no Palacete Argentina, sede do Iphan-RS, este breve artigo pretende explorar as potencialidades e a importância dessa ressignificação, rompendo com o legado colonial e assumindo o patrimônio como um direito social de todos e para todos.

Palavras-chave: Ressignificação; Educação Patrimonial; Palacete Argentina; Patrimônio Hegemônico

Este breve artigo é ancorado na experiência da disciplina Estágio de Docência em Educação Patrimonial do curso de Licenciatura em História da UFRGS, orientado pelas professoras Carmem Gil e Melina Perussatto. A mediação do estágio foi desenvolvida juntamente com outros quatro colegas de disciplina e realizado no Palacete Argentina, onde hoje está estabelecida a

1 Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

12ª Superintendência Regional do Iphan². O prédio foi tombado em 1990, está presente no Livro Tombo das Belas-Artes pela justificativa do “exemplar representativo da forma refinada do viver, exigido pela burguesia porto-alegrense”, questão que se mostrará central no decorrer do texto. Um bem só é acautelado quando identificado seu valor e quando registrado em um dos livros do tomo (Schlee; Queiroz, 2017, p. 107), nesse sentido, a justificação para o tombamento explicita parte da lógica patrimonial presente na sociedade brasileira da década de 1990. Uma sociedade na qual prédios luxuosos e imitadores de uma arte e de uma arquitetura europeia são relevantes por seus elementos de distinção social, e, acima de tudo, por serem lar de uma porção muito restrita da sociedade: a elite burguesa. Diante disso, a pergunta que norteia este trabalho é: por que ressignificar patrimônios consagrados?

Há uma enorme discussão no campo patrimonial que diz respeito às escolhas de tombamento e acautelamento, afinal de contas, tais escolhas refletem as disputas de poder e de narrativas que permeiam a sociedade. As décadas mais recentes foram marcadas por lutas de patrimonialização decoloniais, que buscam a crítica e o rompimento com o passado colonial brasileiro, valorizando culturas historicamente subalternizadas e invisibilizadas. É possível realizar uma política de patrimonialização que se afasta da lógica hegemônica europeia e colonial, mas o que fazer com prédios, casarões e objetos que originalmente pertencem a essa lógica hegemônica e tradicional de patrimonialização? Como olhar para esses prédios sem enxergar apenas aquilo que sua fachada tem a dizer?

2 Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

O intuito deste trabalho é mostrar de que maneira a ressignificação desses bens permite um novo olhar a respeito desse patrimônio. Promover a leitura dessas casas enquanto fonte histórica, de maneira a provocar interrogações sobre seu domínio hegemônico, além de resgatar a presença de outros atores historicamente invisibilizados desses ambientes na tentativa de reverter sua histórica subalternização.

O Palacete Argentina na sociedade

A casa que materializa esta reflexão foi construída em 1901 para abrigar o casal Sebastião de Barros e Ernestina da Fontoura, além de seus cinco filhos: Armando, Adalberto, Edgardo, João e Arnaldo. Dois anos depois da construção, Sebastião veio a falecer, e, em 1907, a viúva Ernestina vendeu a casa para a família Etzberger: Franklin, Maria Julia e sua única filha, Manoelita. Em 1928, a casa passou por reformas internas e, a partir de 1940, a ser alugada pelo Governo do Estado para instalar o Grupo Escolar Argentina. Em 1984, o espaço foi cedido, em regime de comodato, à Fundação Nacional Pró-Memória – futuro Iphan – para instalação da 10ª Representação Regional e, finalmente, tombado no ano de 1990 e inscrito no Livro Tombo das Belas-Artes, onde permanece sendo a sede do Iphan, em atividade até o momento. A justificativa oficial para o tombamento foi baseada em três fatores:

1. na qualidade da arquitetura, quer seja ela vista pela articulação e generosidade de seus espaços físicos, quer ela seja interpretada plasticamente no primoroso artesanato de seus elementos ecléticos;
2. na condição de exemplar representativo da forma refinada do viver, exigido pela burguesia porto-alegrense, na última virada do século;

3. na indispensável garantia de que, em qualquer circunstância – o prédio nos foi cedido em comodato – os recursos aplicados em suas obras de restauração não venham a ser desperdiçadas por eventuais interesses incompatíveis com a preservação. (Ministério da Cultura, Processo nº 1.262-T-88, de 13 de janeiro de 1988)

Além das justificativas de tombamento, a estrutura do Palacete também é reflexo da sua localização socioespacial na cidade, integrando um longo conjunto de edifícios distribuídos da avenida Independência, que, no geral, pertenciam à elite porto-alegrense do século XX. Para Luiz Fernando Rhoden,

Em Porto Alegre, a Avenida Independência, com seus sobrados e mansões, caracterizava um desses setores [áreas urbanas de homogeneidade social], onde os habitantes pertenciam quase todos à mesma classe social, favorecendo a utilização de uma linguagem formal bastante homogênea³.

Naquele momento, toda Porto Alegre encontrava-se em fase de crescimento e de expansão, assim como de autoafirmação como capital do estado, e, conseqüentemente, a elite local estava igualmente em fase de formação e afirmação de seu status. Essa afirmação se caracterizava por elementos de distinção social, manifestados especialmente através da adoção de costumes e de uma estética europeia, como é o caso da arquitetura materializada no Palacete, a exemplo das colunas, dos arcos, dos vitrais, das pinturas etc. É importante enfatizar que essa reafirmação de status só foi possível a partir da herança familiar. A pesquisa proporcionou acesso ao inventário deixado pelo

3 Citação retirada da análise tipológica da casa, pertencente ao arquivo do Iphan, de autoria de Luiz Fernando Rhoden.

pai de Sebastião de Barros, em que um escravizado de nome Salvador Carpes, o qual encontrava-se fugido, aparece listado juntamente com seus outros bens. Esse tipo de informação anuncia e reafirma como as elites da época, pensando especialmente em um contexto de pós-abolição, tinham suas fortunas e seus nomes alicerçados na herança colonial escravista do Brasil, e foi isso – pelo menos para a maioria das famílias burguesas – que os enriqueceu e os colocou nesse patamar de “bem-viver social”. E mais que isso, essa representação do bem-viver manifesta-se como justificativa para institucionalizar a preservação de um objeto, como foi o caso do palacete, mesmo que esse bem-viver só se torne possível por meio da exploração do outro.

As políticas de preservação patrimonial

Desde sua criação em 1937, o Iphan é o responsável pelas escolhas que representam a identidade nacional, ou seja, o patrimônio, ou, conforme define Tolentino (2018, p. 42), o símbolo de herança cultural da nação. Também atrelada ao ideal europeu de preservação, a busca pela proteção de monumentos diz respeito à construção da identidade da nação,

assim, as noções modernas de monumento histórico, patrimônio e preservação começam a ser elaboradas a partir do momento em que surge a ideia de estudar e conservar um edifício pela razão de que é um testemunho da história ou considerado uma obra de arte. (Tolentino, 2018, p. 42)

A patrimonialização de bens nada mais é do que uma disputa de poder, apesar de não ser uma disputa adequadamente balanceada. As marcas dessa disputa são visíveis nas escolhas de

preservação, em que “o patrimônio é parte do poder simbólico das elites” (Demarchi, 2022, p. 34). As escolhas de patrimônio refletem a valorização de uma cultura e de uma civilização específica. Uma civilização de valores culturais brancos que enaltecem a arquitetura moderna europeia. Conforme apontado anteriormente, a arquitetura do palacete transmite essa tentativa de aproximação com a Europa por meio da busca por elementos grandiosos e opulentos. A leitura dos simbolismos sinalizados em suas paredes revela importantes aspectos sociais: a busca pela diferenciação e pelo poder, sempre atrelado à invocação de uma cultura tida pelas elites como superior.

Nas décadas anteriores, o Brasil estava empenhado na imitação da Europa no que tange à busca por sua identidade nacional. Mesmo que o palacete tenha sido tombado e construído no século XX, é visível a permanência dessas políticas de valorização e de hegemonia social. Apesar da emergência das lutas pela descolonização do patrimônio, nesse caso, perpetuou-se a narrativa tradicional colonial. Para Demarchi, “ainda persiste o padrão elitista do patrimônio brasileiro, tanto em relação a quem escolhe quanto a quem está representado” (2022, p. 43). Portanto,

defender a construção coletiva e democrática do conhecimento e a participação efetiva dos diferentes atores nos processos de apropriação do patrimônio cultural [...]. Configura, também, reconhecer que o patrimônio cultural é produto das relações sociais e dos significados que os indivíduos lhe atribuem (Tolentino, 2018, p. 56).

A ressignificação do patrimônio é especialmente importante quando se refere a bens tombados, uma vez que a sua preservação é uma responsabilidade constitucional pelo Decreto-Lei

nº 25 de 30 de novembro de 1937. O ato de tombar é uma escolha que reflete aquilo que se quer usar como representação para a nação, como uma herança coletiva (Scifoni, 2019, p. 20).

O lugar da educação patrimonial

O conceito de educação patrimonial elaborado ao longo dessa experiência mediativa possibilitou novos olhares a respeito do objeto que serviu de base para as mediações, nesse sentido, o conceito que norteou o projeto é embasado no “entendimento de que o ato de educar e de ensinar história através do patrimônio possui o objetivo final de fornecer os meios para o movimento de apropriação do patrimônio, de forma a ressignificá-lo e valorizá-lo através de novas perspectivas”.⁴ A educação patrimonial aparece como uma ferramenta de resistência aos processos colonizadores, ela tem a capacidade de promover rupturas nas narrativas tradicionais a partir do ato de interrogar o patrimônio. A prática educativa tendo como mediador o próprio patrimônio, propicia que novas leituras sejam feitas, viabiliza novas expressões culturais que antes eram ocultadas dos monumentos. Scifoni (2019, p. 26) afirma que “uma educação patrimonial com orientação crítica significa compreender o universo conflituoso no qual o patrimônio se vê imerso, explicitando os interesses e tensões que estão no coração das políticas de preservação”. A educação patrimonial tenciona as justificativas de tombamento que foram citadas anteriormente e critica as suas permanências, buscando assim, um novo sentido para o patrimônio a partir do objeto já tombado. A história problematizada gera uma nova versão sobre a casa, identifica atores

4 Conforme consta no planejamento da mediação, de autoria do grupo.

que antes não eram apresentados e demonstra como é possível enxergar suas histórias.

Amparado nesse pensamento, os inventários participativos desenvolvidos pelo Iphan contribuem para essa elaboração de patrimônio, onde quem define o que é o patrimônio é a própria comunidade em diálogo com o meio em que estão inseridos. Cabe à educação patrimonial esse papel de facilitadora entre a comunidade e o patrimônio. Nesse sentido, Demarchi afirma que

o inventário participativo busca superar a dicotomização entre técnicos e comunidade, repondo os próprios especialistas em patrimônio como grupo que conforma uma determinada comunidade e que deverá dialogar com outras existentes. Ao mesmo tempo em que valoriza a contribuição de todos os outros interlocutores (Demarchi, 2022, p. 47).

O conceito de interculturalidade que trabalha Catherine Walsh (2019) também pode ser inserido dentro da área das políticas de educação patrimonial, pois a prática desse conceito “questiona e modifica a colonialidade do poder, enquanto, ao mesmo tempo, torna visível a diferença colonial” (Walsh, 2019, p.27), ou seja, é um caminho para pensar a resignificação do objeto consagrado. Em conformidade com essa afirmação, Scifoni aponta que “não mais a educação como redentora da preservação ou como necessária para resolver os problemas do patrimônio, mas a educação como direito social e, ainda, como o direito de promover a apropriação social do patrimônio” (2019, p. 27). Uma educação patrimonial decolonial que critica essas cristalizações do poder é acima de tudo, emancipatória.

Novos olhares sobre antigos objetos

Ao longo da pesquisa, todos os documentos a respeito do Palacete Argentina referem-se a um estilo de vida específico e restrito: o estilo burguês. Toda casa é construída pensando nesse estilo de vida e no que diz respeito aos moradores da casa, os documentos referem-se exclusivamente aos donos. No entanto, sabe-se muito bem que havia outras pessoas habitando aquele espaço, mais exclusivamente, habitando quase que todo o andar inferior da casa. Essas pessoas eram encarregadas da alimentação, do cuidado com as plantas e jardim, da limpeza da casa, do cuidado das crianças, ou seja, eram responsáveis por manter, de fato, a casa em pleno funcionamento. Não foi encontrada qualquer informação a respeito da quantidade de pessoas que moravam na casa, quem eram essas pessoas ou qualquer outra informação. Elas sequer foram nomeadas. Quantas pessoas eram? Quais os seus nomes? Elas tinham família? Trabalharam por quanto tempo na casa? Não há resposta para essas perguntas, pois na época em que viviam na casa não houve quem achasse necessário registrá-las.

Alguns aspectos de distinção de classe, gênero, raça e relações de poder, que estavam presentes na casa durante sua construção e seu auge no século XX, permanecem presentes na sociedade hoje. A divisão espacial dos casarões construídos naquela época segue um padrão no qual a fachada representa os espaços públicos, enquanto a parte de trás da casa representa espaços íntimos. A parte superior da casa é reservada apenas para a moradia do núcleo familiar, enquanto a parte inferior é destinada a todos aqueles que, de alguma forma, estejam envolvidos com o funcionamento da casa. A partir da problematização

dessas questões, houve no decorrer da primeira mediação um testemunho⁵ que relatou sentimento de intimidação quando presente no andar de cima da casa, em função de sua estrutura arquitetônica, mas que, em contraponto, conseguia enxergar-se no andar de baixo da casa. A mesma pessoa compartilhou como alguns aspectos que foram trazidos acerca da dinâmica interna da casa no século XX ainda estavam presentes no dia de hoje, especialmente no que se refere às divisões de classe e de gênero. Outro testemunho trazido no decorrer da mediação relatou o sentimento de deslocamento quando presente no andar de cima, como se não pertencesse àquele lugar.

Isso nos mostra como a proposta da mediação com o foco na ressignificação é evidentemente uma crítica. É mostrar como grandes casarões e palacetes foram construídos com base na exploração. E é de suma importância que isso seja um ponto relevante quando esses prédios forem apresentados como parte do patrimônio histórico: apresentar a dicotomia que ali existia, de forma que o apagamento não seja perpetuado como ele tem sido ao longo desses anos. Serve como um resgate de identidades, de tirar da surdina quem há muito foi escanteado, é anunciar que sua história também deve ser registrada e preservada como fonte histórica. É mostrar que a patrimonialização não é – ou pelo menos não deve ser – exclusiva das camadas mais ricas, mas um direito de todos.

A noção de identidade que o patrimônio representa pode ser revisitada, passando a representar outros corpos e outros grupos sociais até então apagados daquela história. A ressignificação amplia a própria concepção de patrimônio histórico,

5 Os nomes ou quaisquer informações a respeito das pessoas participantes da mediação foram suprimidos a fim de manter seu anonimato.

pois permite a presença de mais de uma história em um mesmo espaço. A sociedade se movimenta e se constrói a partir de diálogos, interações e trocas. Ressignificar o patrimônio já estabelecido e consagrado permite contemplar outras existências em um ambiente que aparentava ser homogêneo, especialmente as existências subalternas. Trazer à tona essas existências permite a crítica a esse “antigo” modo de vida e de organização social, movimentando em direção à discussão questões não só relativas às relações de poder e desigualdades sociais que permeavam a sociedade nos séculos anteriores, mas que ainda estão presentes, como herança daquele passado.

Scifoni (2019, p. 28) mostra que o apego ao patrimônio – que pode ser um caminho para a preservação – é gerado pelos vínculos formados com o patrimônio, uma das formas de criar esse vínculo com aqueles patrimônios que ela vai chamar de “patrimônio que foi construído em uma relação burocrática, vertical e autoritária em que a população não foi ouvida e sequer está suficientemente representada” é através de sua ressignificação. “É necessário, antes de tudo, complexificar esse patrimônio, buscar um olhar capaz de produzir um novo sentido sobre sua existência. Mudar a perspectiva, superando a visão celebrativa do poder” (Scifoni, 2019, p. 28) e romper com o legado que consagra, há tantos anos, a soberania colonial.

Não há como ignorar os prédios e casarões já tombados, o que se pode fazer é olhá-los com diferentes perspectivas, pensando a respeito de quem os construiu, de quem os manteve funcionando. Na mediação, a parte superior não foi excluída do roteiro, mas foi colocada em contraponto com o andar inferior, sempre apontando as incoerências, as problemáticas e as diferenças, de maneira que os participantes desenvolvessem

em suas imaginações imagens dos moradores da casa, especialmente dos trabalhadores. Pensando sobre quantas pessoas moravam lá, como elas tomavam seus banhos, quantas dormiam em cada quarto, o que faziam em seu tempo livre, como se divertiam etc. O prédio permanecerá onde está e já é visto como um símbolo de preservação, o dever do historiador enquanto agente de uma educação patrimonial é observar aquele prédio centenário e buscar novas histórias que ainda não foram contadas, ou melhor, que foram apagadas daquela casa. É o resgate de uma humanidade na tentativa de evocar um novo sentido daquilo que é tido como patrimônio hegemônico. O ponto em questão não é o tombamento de um bem, mas a sua interpretação, ou seja, a ressignificação do patrimônio enquanto um objeto que pode ser mutável ao longo do tempo, já que ele sempre vai depender da perspectiva que foi colocada sobre ele. Seguindo essa orientação, é possível também perceber a casa como fonte histórica, visto que a fonte é um vestígio do passado no qual o historiador aplica significado.

A casa como fonte histórica é a ferramenta principal para a construção da narrativa. Se, enquanto historiadora, abordo uma narrativa ou um evento histórico, devo basear minhas informações em documentos e fontes, nesse caso, através da casa. É possível ler a casa mesmo com a escassez de itens originais, apenas com a disposição espacial dos cômodos e alguns elementos remanescentes. A dicotomia entre os banheiros superior e inferior revela aspectos de desigualdade social que podem ser lidos na sua dimensão estética e estrutural. O banheiro superior possui o dobro de tamanho do banheiro inferior, possui banheira, chuveiro, vitrais e azulejos decorativos, ao contrário do outro, que não possui nada desses elementos.

Na parte superior, no centro da casa, há um monta-cargas que liga a uma área próxima à cozinha do andar de baixo. O monta-cargas separa as áreas públicas e masculinas das áreas íntimas e familiares, ao mesmo tempo que liga o andar superior – dos donos da casa – com a cozinha do andar de baixo – um espaço de domínio feminino e nesse caso, destinado ao trabalho das funcionárias da casa. Mesmo que não possamos afirmar, é permitido imaginar que uma casa da elite porto alegreense em pleno funcionamento durante meados do século XX poderia incorporar considerável mão de obra negra. Talvez não em sua totalidade, mas é significativo pensar nas continuidades das funções sociais em um contexto de pós-abolição, especialmente no que se refere a grandes casas de uma elite burguesa. Dessa forma, creio que podemos estabelecer uma divisão racial e de gênero ao apontar para o monta-cargas.

Outro ponto relevante ao examinar a casa como fonte histórica e analisá-la por esse panorama é a divisão entre a frente da casa e os fundos. A frente da casa como um espaço reservado para socialização masculina enquanto reafirmação de seus *status* e domínio social, ou seja, uma socialização pública. Em contraponto com os fundos da casa, reservado para socialização feminina e familiar, oculta e escondida dos olhares externos. Essa noção de frente e fundos evidencia qual era o grupo social que deveria ser materializado na fachada do palacete, quem detinha o domínio da imagem da família da elite burguesa. Interessa pensar também que no andar de baixo essa dicotomia não era aparente, pois parte-se do pressuposto que esses momentos de socialização não cabiam no andar de baixo, apenas trabalho e cuidado. Esses são apenas alguns exemplos

do que a leitura da casa enquanto fonte proporciona, julgo não caber neste trabalho uma completa exploração dessas análises.

Demarchi explora em seu texto a ideia de rir do patrimônio hegemônico como forma de “desnudar seus interditos” (2022, p. 28), mostrando que “o que ele anuncia também o denuncia” (2022, p. 29). A partir disso, a proposta não é apenas rir, mas procurar outras narrativas a partir dessa denúncia apontada por Demarchi, explorando a casa através de sua arquitetura, da disposição de seus cômodos, de seus símbolos que, originalmente, destinava-se a uma representação exclusiva da burguesia porto-alegrense. A leitura da casa enquanto fonte incentiva indagações que podem levar a uma interpretação do passado rodeada de contradições e fissuras, criando uma narrativa fundamentalmente anticolonialista e antissegregacionista.

Considerações finais

O Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial realizado no Palacete Argentina abriu portas e ampliou perspectivas ao analisar uma casa consagrada que durante anos foi usada como uma imagem de representação da “forma refinada do viver” da elite de Porto Alegre durante o século XX. Mais significativo ainda é o fato de o Iphan-RS estar sediado naquela casa, simbolizando as políticas de preservação patrimonial perpetuadas desde sua criação, suas problemáticas e potencialidades. A ressignificação do palacete expressou a importância de trabalhar com narrativas historicamente suprimidas das políticas de preservação, mostrando como a aparente hegemonia do poder desnuda uma série de elementos que materializam desigualdades sociais da herança colonial. Permite descortinar marcas antigas, apontando suas permanências até

hoje. Portanto, o papel da Educação Patrimonial que atua nesses prédios é de reler suas paredes, procurando os interditos da história e, enfim, promover rupturas com a celebração do poder dominante, operando um exercício de problematização com uma perspectiva crítica e questionadora.

Referências

BRASIL. Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 06 dez. 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del0025.htm. Acesso em: 30 ago. 2023.

CHUVA, M. Fundando a nação: a representação de um Brasil barroco, moderno e civilizado. **Topoi**, v. 4, n. 7, p. 313-333, jul./dez. 2003.

_____. Possíveis narrativas sobre suas décadas de patrimônio: de 1982 a 2002. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 35, p. 79-103, 2017.

DEMARCHI, J. L. Rir do patrimônio hegemônico: outras epistemologias para refundar o patrimônio cultural. **Sillogés**, v. 5, n. 1, p. 26-55, jan./jul. 2022.

FONSECA, M. C. L. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, R.; CHAGAS, M. (orgs.). **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

IPHAN. **Educação patrimonial**: inventários participativos. Brasília: Iphan, 2016.

LIMA, T. A. Pratos e mais pratos: louças domésticas, divisões culturais e limites sociais no Rio de Janeiro, século XIX. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, n. 3, p. 129-191, jan./dez. 1995.

MINISTÉRIO DA CULTURA. **Processo nº 1.262-T-88, de 13 de janeiro de 1988**. Proposta de tombamento do Palacete Argentina. Ministério da Cultura: Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 1988.

SCIFONI, S. Conhecer para preservar: uma ideia fora do tempo. **Revista do CPC**, São Paulo, v. especial, n. 27, p. 14-31, jan./jul. 2019.

SCHLEE, A. R.; QUEIROZ, H. F. O. G. O jogo de olhares. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 35, p.105-120, 2017.

TOLENTINO, A. Educação patrimonial decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização Federal. **Sillogés**, v. 1, n. 1, p. 41-60, jan./jun. 2018.

TROUILLOT, M-R. **Silenciando o passado**: poder e a produção da história. Tradução: Sebastião Nascimento. Curitiba: Huya, 2016.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, v. 5, n. 1, p. 6-39, jan./jul. 2019.

PATRIMÔNIO CULTURAL E DESIGUALDADE: POSSIBILIDADES DE MUDANÇA A PARTIR DO ENSINO DE HISTÓRIA

João Vítor Barbosa de Brito¹

Resumo: Partindo da análise do histórico de construção política e social do patrimônio e da educação patrimonial em nosso país, o presente artigo busca compreender como estes conceitos e bens desenvolveram relações desiguais com as diferentes camadas da sociedade e de que modo o ensino de história se apresenta como instrumento que possibilita mudanças nas relações entre a população e o patrimônio. Utilizando exemplos práticos decorrentes de atividades de mediação participativa realizadas no Palacete Argentina, bem tombado pelo Iphan, durante estágio obrigatório da disciplina de Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial do curso de História da UFRGS, será exemplificado como a educação patrimonial, assumindo uma perspectiva histórica, pode ressignificar relações conturbadas a partir da problematização do patrimônio e seus conceitos. Ao empregar um novo ponto de vista ao bem tombado, sendo este o da desigualdade social no seu contexto histórico, destaca-se a manifestação de protagonismos e epistemologias ainda muito

1 Graduando no curso de Licenciatura em História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

desconsideradas no meio acadêmico, que auxiliam a construir uma nova perspectiva no âmbito do patrimônio nacional.

Palavras-chave: Patrimônio Cultural; Desigualdade Social; Educação Patrimonial; Ensino de História

Introdução

O ensino de história, uma vez compreendido como método que possibilita a formação de pensamento crítico, se mostra como importante ferramenta para promover verdadeiras transformações sociais (Pereira; Seffner, 2008, p. 120). Dentro do campo da história, o patrimônio cultural surge como forma de compreender valores, ideais, culturas e identidades, disponibilizando-se enquanto objeto pedagógico de uma educação patrimonial que, pautada pelo ensino de história, pode se mostrar meio eficaz de problematizar verdades, tensionar realidades e romper com percepções de mundo defasadas neste campo de disputas.

O Decreto-Lei Nº 25, de 30 de novembro de 1937, definiu o patrimônio nacional como “o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação 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” (Brasil, 1937). Com a redemocratização do país no final da década de 1980, a Constituição Federal de 1988 e o início das práticas de educação patrimonial expandiram o conceito aplicado ao patrimônio buscando valorizar populações historicamente apagadas, formalizando o acautelamento também de bens de natureza imaterial e reconhecendo a comunidade como instituidora dos valores culturais. Com isso, determinou-se enquanto patrimônio cultural o conjunto de bens “tomados individualmente ou em conjunto, portadores

de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (Brasil, 1988).

A partir dessa concepção, surgem algumas questões geradas pela nossa realidade e as relações desenvolvidas entre cidadão e patrimônio que interessam-nos investigar. Tendo em vista o caráter representativo da cultura de nossa sociedade que os elementos definidos como constituidores do patrimônio cultural brasileiro possuem, é possível que nem todos os cidadãos se sintam representados por estes bens e, até mesmo, se sintam deslocados ou ofendidos perante alguns deles? Por quais motivos isso aconteceria e como a atuação do ensino de história na educação patrimonial poderia reverter esta situação a partir do olhar crítico destes bens?

Com base nessas problematizações, este artigo se propõe a analisar de que forma o patrimônio cultural nacional estabeleceu relações desiguais dentro de nossa sociedade, procurando entender como as políticas patrimoniais, a partir disso, também afetam a disparidade do acesso e apropriação² do patrimônio por diferentes públicos e camadas sociais. Dessa forma, se buscará compreender, através de exemplos práticos ocorridos durante estágio vinculado a disciplina de Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial³ e desenvolvido na Superintendência do Iphan⁴ no Rio Grande do Sul, como o ensino de história e a

2 Neste artigo, entende-se como apropriação do patrimônio os atos de interpretar determinado bem e os conceitos que embasam seu acautelamento; o de atribuir-lhe significado próprio que faça sentido para a sua realidade; e o de apoderar-se dele, tomando-o também representativo para si.

3 Disciplina do currículo do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

4 Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, criado em 1937 pelo advogado, jornalista e escritor Rodrigo Melo Franco de Andrade.

adoção de uma perspectiva histórica na educação patrimonial podem fornecer os meios necessários para que se desenvolva um processo de apropriação popular do patrimônio cultural que resulte na valorização da existência de outras realidades, vivências e protagonismos para com o patrimônio nacional.

Patrimônio: construção política e afetos desiguais

“Eu me sinto desonrada neste lugar.”⁵

Conhecendo a definição de patrimônio e os objetivos por trás do acautelamento dos inúmeros bens materiais e imateriais brasileiros, pode causar espanto saber que esta frase foi dita dentro de um bem tombado pelo Iphan, principal órgão atuante na preservação e divulgação do patrimônio nacional. Se os bens acautelados por esta entidade, em tese, têm relevância nacional para a cultura popular enquanto formadores e representativos de nossa sociedade, por que motivo alguém se sentiria ofendido em um local como esse?

Uma melhor compreensão acerca da motivação e do contexto por trás desta fala, antes é necessário entender quais as perspectivas utilizadas na abordagem do patrimônio atualmente e se de fato as atualizações propostas com a constituição de 1988 e com a implementação do conceito de educação patrimonial conseguiram resolver os problemas de apagamento histórico e desvalorização de minorias dentro do campo patrimonial.

Dessa forma, em primeiro lugar, é importante ter em mente que o patrimônio nacional, desde 1937, quando de fato passou

5 As falas citadas neste artigo não são literais, uma vez que as atividades de mediação realizadas no Palacete Argentina não foram gravadas e transcritas. Sendo assim, estas passagens estão sujeitas a pequenas mudanças.

a ser identificado e designado oficialmente como tal, até o momento de atualização das suas bases conceituais, tinha seu *ethos* fundamentado em três pilares: a glorificação da arquitetura enquanto monumento, o estilo barroco e a imagem do mestiço (Marins, 2016, p. 11). Ou seja, enquanto reflexo de sua época, o patrimônio era definido com base em um referencial colonial e europeu, posição adotada conscientemente pelos responsáveis por sua definição naquele momento, como nos mostra a historiadora Márcia Chuva:

Diante do longo trabalho que estava por se realizar para que a nação brasileira se constituísse, Rodrigo Melo Franco considerava fundamental, ao mesmo tempo, reafirmar uma herança europeia – portuguesa – e, em contrapartida, negar uma possível herança indígena. (Chuva, 2003, p. 316)

É importante destacar também que estas bases conceituais surgem na ditadura estadonovista, ocasião em que o nacionalismo aparece como um dos pilares políticos dentro do país, o que resulta na criação de um órgão de gerenciamento do patrimônio comum e unificador da população para solidificar a imagética acerca da identidade nacional, buscando inserir o Brasil de forma mais integrada no mundo ocidental (*Ibid.*, p. 313). Liderado por intelectuais como o já citado acima, Rodrigo Melo Franco de Andrade, junto de outros nomes que se destacavam no campo da literatura e arquitetura no país, como Mário de Andrade e Lucio Costa, o Sphan⁶ (primeira nomenclatura do órgão e uma das que antecede a que conhecemos hoje) definiu o eixo do que viria a ser com-

6 Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

preendido como patrimônio da nação pelas próximas décadas e passando a atuar no registro, defesa e propaganda destes bens.

Apesar do destaque dado ao termo “histórico” e a natureza coletiva do patrimônio nacional, através da análise destes fatos percebemos a supervalorização da arquitetura⁷ e a desigualdade na abordagem de diferentes culturas dialogando de forma direta com o ideal de modernidade alicerçado na herança europeia. Por este motivo, a perspectiva e contextualização histórica destes bens e a valorização de outras expressões culturais de saberes e fazeres acabou sendo deixada sob a sombra de monumentos coloniais por muito tempo, fato que começou a mudar com o fim da ditadura civil-militar.

Os anos 1980 se configuraram como momento irrefreável no crescimento dos movimentos de reivindicação pelos direitos das minorias políticas, em grande parte devido ao período de forte violência e repressão popular que assolou o país desde o golpe de 1964 e que teve maior peso sobre essas populações. Em consequência a isso, surgiu a necessidade de repensar as formas de se compreender o patrimônio, não sendo mais possível ignorar a cultura e produção de grande parte da sociedade unicamente em prol da manutenção de uma herança colonial. Além disso, é também com Constituição Federal de 1988 que se nota uma mudança no eixo do entendimento sobre patrimônio no país, quando a população passa a ser vista enquanto agente na definição do patrimônio cultural e o Estado enquanto seu protetor (Meneses, 2009 *apud* Scifoni, 2017, p. 10).

Com isso, vemos também o início do processo de preservação nacional de diversos bens que rompem com a exclusividade

7 Fato que ficou conhecido na caracterização do patrimônio como “pedra e cal”.

européia⁸ e valorizam o restante dos povos formadores do país, o que pode ser ilustrado pelo acautelamento da primeira casa religiosa de orientação não católica, o Terreiro da Casa Branca, Ilê Axé Iyá Nassô Oká, e da Serra da Barriga, ponto de referência onde se desenvolveu o Quilombo de Palmares, além de diversos outros locais vinculados ao processo de imigração mais recente (Marins, 2016, p. 12-13). Fora isso, ocorreu em 2000 o Decreto 3.551, que instituiu o registro de bens de natureza imaterial, valorizando também as culturas e os saberes de povos tradicionais (Brasil, 2000).

Contudo, apesar das aparentes mudanças, é válido o questionamento sobre a efetivação deste novo entendimento acerca do patrimônio nacional, uma vez que a fala que dá início a esta seção se refere a um bem tombado em 1990, ou seja, após todas estas reformulações conceituais vistas. Estamos falando aqui do Palacete Argentina, imóvel localizado na avenida Independência, em Porto Alegre, construído no início do século XX e que sedia atualmente a Superintendência do Iphan no Rio Grande do Sul. O imponente sobrado de beleza exuberante é um ótimo exemplo sobre como as políticas patrimoniais ainda se encontram muito enraizadas nas perspectivas europeia e arquitetônica, tendo em vista que a justificativa para o seu tombamento se deu, em primeiro lugar, pelos seus elementos arquitetônicos caracterizados como ecléticos, seguido pelo entendimento do palacete como um exímio exemplar da vida burguesa porto-alegrense da última virada de século e,

8 Mais especificamente, uma exclusividade portuguesa e espanhola, uma vez que, a partir daquele momento, bens atrelados a culturas de imigrações mais recentes, como a italiana e alemã, passaram a ser acautelados com maior frequência (como é o caso do conjunto arquitetônico e urbanístico de Antônio Prado/RS, tombado em 1990).

por fim, por já naquele momento o local ter sido restaurado e estar vinculado ao Iphan.

A fala, registrada em atividade de educação patrimonial realizada durante o estágio no Palacete Argentina, que será mais bem descrita na seção seguinte, destaca o sentimento de desconforto que acometeu aquele participante⁹, justificado pela sua sensação de distanciamento entre o local e sua realidade pessoal gerado pelo caráter elitizado e imponente da casa. Demarchi (2022, p. 36-37) aponta que esta herança que se impõe como coletiva, na verdade, reflete relações de poder e invisibiliza grande parte da população, fato que explica a ausência de apego pela comunidade diante de uma referência que remete à exploração de seus semelhantes. Este distanciamento provocado por uma política “burocrática, vertical e autoritária” (*Ibid.*, p. 36) e por uma compreensão sobre patrimônio ainda muito arraigada aos ideais concebidos nos anos 1930 é responsável por acentuar a disparidade social na apropriação do patrimônio (Canclini, 1994, p. 96) e, conseqüentemente, gerar esses afetos negativos ilustrados por falas como as citadas acima.

Ou seja, pode-se notar com isso que mesmo com a atualização das políticas de preservação, elas ainda se inserem em um campo conflituoso em que o desenvolvimento socioeconômico assimétrico “acaba por originar um desequilíbrio de representatividade em termos da origem étnica, social e cultural, o que provoca, por sua vez, uma crise de legitimidade e uma baixa identificação da população” para com o patrimônio cultural nacional (Florêncio *et al.*, 2014, p. 23). Com isso, surge o questionamento sobre como podemos, a partir de um

9 Não será mencionado nenhum nome referente às pessoas participantes da atividade, como forma de preservar o seu anonimato.

pensamento crítico, modificar esta situação e promover a apropriação e a aproximação da comunidade com o patrimônio de forma mais ampla e democrática em nossa sociedade, tornando-o de fato mais representativo de nossa população e possibilitando a sua compreensão por outras perspectivas, de forma a evitar tantas desconexões geradas pela desigualdade que aparenta seguir caracterizando a área atualmente, apesar dos avanços.

Educação patrimonial e ensino de História: perspectivas de mudança

“Hoje vocês chamam de comunidade,
a gente chama de vila.”

Partindo da problematização apresentada no segmento anterior, propõe-se neste momento discutir quais as possibilidades de mudança da situação atual se apresentam com a ação do ensino de história dentro da educação patrimonial. Com isso, abordaremos outros exemplos, como o citado acima, trazidos pela atividade desenvolvida durante o estágio da disciplina de Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial como forma de evidenciar o modo como estas propostas se desenvolvem na realidade e permitem a apropriação do patrimônio e o destaque de protagonismos desvalorizados. Mas, antes disso, é imprescindível entender como se desenhou o cenário da educação patrimonial no Brasil até o momento atual.

Como bem nos mostra publicação oficial do Iphan sobre o tema (Florêncio *et al.*, 2014, p. 6), Rodrigo Melo Franco de Andrade, enquanto dirigente do Instituto (de 1937 até 1967), recorrentemente destacou a importância da educação

popular como forma de garantir a integridade do patrimônio nacional ao permitir a compreensão de que este também seria do povo. Contudo,

Ao longo de sua “fase heroica” (1937-1967), é possível afirmar que as iniciativas educativas promovidas pelo Iphan se concentraram na criação de museus e no incentivo a exposições; no tombamento de coleções e acervos artísticos e documentais, de exemplares da arquitetura religiosa, civil, militar e no incentivo a publicações técnicas e veiculação de divulgação jornalística, com vistas a sensibilizar um público mais amplo sobre a importância e o valor do acervo resguardado pelo órgão. (Ibidem)

Isso torna nítido que a educação ligada ao patrimônio, naquele momento, dialogava diretamente com os ideais utilizados em sua conceitualização, partindo do pressuposto de que deveria atuar mais como uma forma de auxiliar na preservação dos monumentos que representassem o glorioso passado nacional do que como uma possibilidade de abordá-los a partir de um ponto de vista crítico.

Apesar de existir um entendimento da educação como ferramenta indispensável para a valorização e preservação do patrimônio cultural do país, o processo de constituição da educação patrimonial se deu de forma lenta e gradual, assim como a atualização do conceito de patrimônio em si, ganhando mais corpo a partir dos anos 1970 (Florêncio *et al.*, 2014, p. 7), uma definição somente nos anos 1990 pela publicação do Guia Básico de Educação Patrimonial do Iphan (Scifoni, 2017, p. 6) e o estabelecimento de suas diretrizes ainda mais recentemente,

com a Portaria Nº 137, de 28 de abril de 2016 (Iphan, 2016). É também em 2016, com a publicação do Iphan que define os inventários participativos, que a comunidade passa a ser vista de forma mais evidente enquanto “protagonista para inventariar, descrever, classificar e definir o que lhe discerne e lhe afeta como patrimônio, numa construção dialógica do conhecimento acerca de seu patrimônio cultural” (Florêncio *et al.*, 2016, p. 5), deslocando o papel principal da patrimonialização no país para a população e designando ao Estado uma função mais voltada para a oficialização e proteção dos bens acautelados (Scifoni, 2017, p. 6).

Contudo, conforme destacado por Scifoni (2017, p. 8), o movimento de conceitualização não se mostrou suficiente para gerar uma educação crítica, desvinculada de referenciais que remetem ao momento inicial da legislação acerca do patrimônio no país e que traga resultados eficientes na redução da desigualdade na apropriação do patrimônio cultural pela população. Através disso, constata-se a necessidade de implementar ações educativas construídas em conjunto com a população que respeitem e considerem as referências culturais populares como formas principais de atribuição de significado e elaboração de conceitos sobre o patrimônio cultural. É nesse momento que o ensino de história se apresenta como um caminho de enorme potencial e impacto no processo educativo dentro da área patrimonial e na inserção de forma mais eficaz da população em espaços até então excludentes.

Tendo em vista esta necessidade de adequar o patrimônio cultural ao ensino de história, e não utilizar a educação patrimonial como mera metodologia voltada para a preservação de bens (Gil; Pacievitch; Perussatto, 2022, p. 59), foi proposta

a realização de atividade de mediação participativa, enquanto parte do estágio obrigatório da disciplina de Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial, com o Palacete Argentina sendo utilizado enquanto fonte para a execução do trabalho. Junto de mais quatro colegas¹⁰, buscamos propor a ressignificação do valor dado a este bem, problematizando as justificativas utilizadas para o seu tombamento através de uma abordagem histórica que destacasse a desigualdade social do início do século XX expressa pela estrutura da casa.

Compreendendo o destaque dado à beleza estética do Palacete Argentina, que resgata a imagem da burguesia enquanto expõe as relações de poder e segregação ali existentes, como um ato tomado de modo consciente nas interpretações referentes ao local, podemos pensá-lo enquanto um bem caracterizado por certo escárnio, cujas “contradições podem ser notadas entre as fissuras da pedra e do cal” (Demarchi, 2022, p. 34). Essas mesmas contradições e dicotomias expressas estruturalmente pelo térreo e primeiro andar foram utilizadas para questionar as interpretações dadas à casa e ao seu valor enquanto patrimônio, compreendendo-a como um local que contém inúmeras possibilidades de abordagem.

Realizando uma visita guiada pelo palacete com o objetivo de apresentar o local a partir de uma perspectiva histórica que abordasse estas divisões e segregações sociais, a casa foi apresentada, junto de outros documentos relacionados a sua história¹¹, enquanto uma fonte histórica, ressaltando a

10 Fernanda Dalla Costa Siqueira, Lília Dias Demétrio, Maria Eduarda Kossatz Leal e Nívia Rosa da Silveira Lopes.

11 Inventários dos antigos donos, manchetes de jornais da época abordada, o processo de tombamento do bem e outros.

potencialidade de compreendê-la a partir deste ponto de vista. O tripé “criar-interrogar-reparar” (Gil; Pacievitch; Perussatto, 2022, p. 62), utilizado como método na elaboração da atividade, serviu como base para disponibilizar o local enquanto passível de apropriação para o público envolvido, tendo em vista que a criação de um espaço participativo e horizontal gera uma aproximação entre as pessoas e o patrimônio estudado. Além disso, também atuando nesta aproximação entre objeto e sujeito, a compreensão da necessidade de construir os conceitos abordados nesta atividade em conjunto com o público, e não os disponibilizar de forma mecânica por meio de uma educação bancária (Freire, 2005), auxiliou a enriquecer os temas trabalhados ao valorizar as diversas visões e realidades ali presentes (Scifoni, 2017, p. 11).

O público da atividade analisada neste artigo, de onde surgiram as falas problematizadas, se constituiu de funcionários da Superintendência do Iphan-RS, há anos já ambientados com o espaço, mas que, contudo, não haviam realizado nenhum movimento de análise crítica a partir da contextualização histórica proposta por este trabalho para o imóvel. Dentre as diferentes interações geradas por este momento, a que mais se destacou em relação ao tema abordado diz respeito a uma funcionária terceirizada responsável pelo setor da limpeza e inclui a fala que dá início a esta seção.

A participante não se intimidou perante os conhecimentos técnicos trazidos pelos profissionais formados nas áreas da arquitetura, história, antropologia e arqueologia, muito pelo contrário, se utilizou do espaço e momento para impor ao edifício as suas concepções, reflexões e apontamentos a partir dos seus referenciais e da sua realidade, como visto na fala destacada

no início desta seção, dita quando o debate tratava do bairro antigamente conhecido como Colônia Africana¹². Nesse e em outros momentos, a participante deixou muito nítido o seu ponto de vista e o domínio de conhecimento sobre o local, indicando as diferenças existentes nas realidades vivenciadas por “você” e “nós”, o que por si só já ilustra o paralelo existente entre as divisões de classe do início do século XX e nossa realidade atual. É interessante ver também como a fala demonstra um mundo de possibilidades epistemológicas existentes fora da academia ao satirizar a ideia de que os outros se referem à periferia como “comunidade”, diferentemente de como é denominada pelos próprios moradores.

Apesar de relatar que se sentia diminuída pela opulência da residência burguesa em que presta serviços, a participante respondeu de prontidão todos os questionamentos propostos desde o início da mediação. Trazendo uma epistemologia muito silenciada perante as produções intelectuais acadêmicas¹³ para afirmar as suas ideias, a funcionária, inclusive, exemplificou a continuidade das desigualdades expostas pela casa na realidade atual, quando, em tom cômico, destacou a permanência dos técnicos no primeiro andar e de funcionários responsáveis pelos serviços gerais, como ela, no térreo. Assumindo uma posição de protagonismo dentro da atividade, a participante demonstrou como o compromisso com um pensamento crítico e pautado no ensino de história dentro da educação patrimonial pode proporcionar a mudança de uma posição objetificada e passiva para a de agente ativa na produção de conhecimento

12 Onde atualmente se localiza o bairro Rio Branco, em Porto Alegre.

13 O denominado “epistemicídio” por Boaventura de Sousa Santos (1995) e Sueli Carneiro (2005).

e na busca de transformações sobre o patrimônio e sobre a sociedade (*Ibid.*, p. 13).

Além de todas essas intervenções que nos mostram o potencial de engajamento da população para com o patrimônio quando estimulada pelo ensino de história, vale trazer aqui uma última fala, muito emblemática, desta mesma funcionária em momento posterior à realização da atividade. Durante nova mediação realizada com alunos do Ensino Médio de uma escola local, em momento crítico de organização para o desenvolvimento do exercício final, a funcionária prontamente se disponibilizou para auxiliar na resolução de um problema que havia se apresentado, afirmando que pela educação valia todo o esforço. Esse ato demonstra a valorização dada ao projeto por essa pessoa, que percebeu no movimento de educação patrimonial uma possibilidade efetiva de transformação social.

Por fim, podemos pensar também nesta proposta educacional baseada em uma perspectiva focada no ensino de história enquanto a demonstração de uma pedagogia fundamentada nos princípios freirianos da educação como prática da liberdade, que consiga fornecer os meios para que os oprimidos assumam o papel de sujeitos de uma história própria construída de forma coletiva (Pereira; Seffner, 2008, p. 119) que revolucione o campo do patrimônio cultural em nosso país. Em momentos como esse, que se propõem a reconstruir o patrimônio de pedra e cal ao historicizar o que até então era compreendido e mais valorizado pelas suas questões estéticas e estáticas, é que conseguimos visualizar a potencialidade de dar movimento a estas estruturas através de uma educação que entenda a história como protagonista nos meios de estabelecer relações e afetos entre o patrimônio e a população.

Considerações finais

Se por um lado o patrimônio cultural brasileiro se constituiu enquanto reflexo de uma identidade nacional alicerçada em relações de poder e desigualdades, o ensino de história, através desse mesmo patrimônio, mostra as possibilidades de atribuição de novos sentidos para antigos hábitos. Isso, além de confirmar a importância desse movimento na construção de significados e protagonismos possíveis, demonstra a necessidade de atualizar as concepções atribuídas ao cânone nacional.

Analisando as falas, impressões e afetos que surgiram com a realização da mediação participativa descrita nesse artigo, é possível detectar como estas manifestações se deram a partir dos tensionamentos estabelecidos para conduzir este momento com base em uma perspectiva histórica. Ao propor a percepção do Palacete Argentina enquanto fonte histórica e seu processo de tombamento enquanto passível de questionamentos e novos entendimentos, o ensino de história, fissurando a estrutura da casa, auxiliou a construir um novo espaço mais fértil para a apropriação deste bem pelo público. Enquanto alguns participantes da atividade demonstraram sentimentos negativos perante o imóvel e seus significados como patrimônio, a possibilidade de enxergá-lo com um olhar historicizante que mostre as continuidades entre passado e presente acaba dando mais sentido para a relação do tema com as suas devidas realidades.

Além disso, ao estabelecer um espaço horizontal de conversa (o que define a mediação participativa) que valorize e estimule o público, e abordar a temática da desigualdade social no imóvel e suas continuidades no presente, partindo de referências até então pouco exploradas, foi possível notar o des-

taque de visões, conhecimentos e protagonismos que ainda hoje seguem desmerecidos perante o mundo intelectual acadêmico. Isso demonstra o potencial libertário da educação e do ensino de história na construção de novos sentidos e relações entre o patrimônio cultural e a população.

Apropriar-se do patrimônio, questioná-lo enquanto reflexo de sua época para, por fim, ressignificá-lo em um país que ainda hoje se baseia em relações de poder sustentadas por um sistema de exploração da classe trabalhadora, apresenta-se como movimento de extrema importância na tomada de consciência popular e na construção de novas realidades. É com base nestas perspectivas que compreendemos que uma educação patrimonial compromissada com o pensamento crítico e com o ensino de história possibilita o acesso democrático à cultura e a manifestação popular responsável por criar um patrimônio cultural, de fato, nacional.

Referências

BRASIL. Decreto-Lei Nº 25, de 30 de novembro de 1937. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 06 dez. 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm. Acesso em: 19, ago. 2023.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19, ago. 2023.

_____. Decreto Nº 3.551, de 4 de agosto de 2000. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional

do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 out. 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3551.htm. Acesso em: 20, ago. 2023.

CANCLINI, N. G. O patrimônio cultural e a construção imaginária do nacional. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 23, p. 95-115, 1994.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CHUVA, M. Fundando a nação: a representação de um Brasil barroco, moderno e civilizado. **Topoi**, v. 4, n. 7, p. 313-333, 2003.

DEMARCHI, J. L. Rir do patrimônio hegemônico: outras epistemologias para refundar o patrimônio cultural. **Sillogés**, v. 5, n. 1, p. 26-55, 2022.

FLORÊNCIO, S. et al. **Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília: Iphan, 2014.

_____. et al. **Educação patrimonial: inventários participativos**. Brasília: Iphan, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, C.; PACIEVITCH, C.; PERUSSATTO, M. Pensar historicamente com a educação patrimonial: um não-guia. **Sillogés**, v. 5, n. 1, p. 56-87, 2022.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Portaria Nº 137, de 28 de abril de 2016. Estabelece diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio. **Diário Oficial da União**, Brasília, sec. 1, n. 81, 29 abr. 2016.

MARINS, P. C. G. Novos patrimônios, um novo Brasil? Um balanço das políticas patrimoniais federais após a década de 1980. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 57, p. 9-28, 2016.

PEREIRA, N.; SEFFNER, F. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, 2008.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SCIFONI, S. Desafios para uma nova educação patrimonial. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 48, 2017.

“PEDRA E CAL E AS DESIGUALDADES”: O PATRIMÔNIO COMO FONTE HISTÓRICA PARA PENSAR O OFÍCIO DO HISTORIADOR

Nívia Rosa da Silveira Lopes¹

Resumo: O presente artigo tem como objeto uma edificação arquitetônica tombada e reconhecida por órgãos responsáveis pela gestão e conservação do patrimônio. Fruto da experiência de Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em parceria com a Superintendência do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional do Rio Grande do Sul (Iphan-RS)², este texto investe em pensar o patrimônio arquitetônico como uma fonte histórica material capaz de fornecer, além dos aspectos estéticos, informações sobre o passado, a vida social e as relações de poder. Os principais objetivos buscam (a) compreender como a instrumentalização de uma perspectiva das desigualdades sociais sobre a arquitetura edificada do patrimônio pode ampliar seus sentidos, significados e usos; (b) discutir sobre o papel do historiador e a ocupação do espaço de autoria nas instituições

1 Graduada de Licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

2 Trabalho desenvolvido para a avaliação final da disciplina de Docência em História – Educação Patrimonial no semestre 2023/1, sob orientação das professoras Carmen Gil e Melina Perussatto.

de gestão e de salvaguarda do patrimônio. Conclui-se, partindo da convergência entre discussões teóricas e a prática do estágio, que a apropriação do patrimônio sob o prisma da fonte histórica e recortes interseccionais pode alargar suas possibilidades interpretativas, incluindo, assim, novos sentidos e significados aos seus usos na sociedade. Para isso, tais operacionalizações requerem o olhar do historiador e as especificidades do seu ofício. Assumindo a posição de autor, as novas possíveis dinâmicas entre história e patrimônio podem fornecer direções para pensar a atuação dos profissionais nesse campo.

Palavras-chave: História; Patrimônio; Iphan; Fonte Histórica; Historiadores

Introdução

A partir de um bem tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), o presente estudo visa a discutir a presença de historiadores no campo patrimonial e sua agência para ampliar as perspectivas sobre o patrimônio arquitetônico. O Palacete Argentina, atual Sede da Superintendência do Iphan-RS, foi construído no início do século XX na avenida Independência, em Porto Alegre. Seu tombamento ocorreu em 1990³ com a justificativa, dentre a qualidade do repertório arquitetônico eclético em sua composição e a ocupação do espaço já restaurado pelo órgão público, de ser um “exemplar representativo da forma refinada do viver, exigido pela burguesia porto-alegrense na última virada do século”⁴.

3 Livro do Tombo Belas Artes: Inscr. nº 599, de 14/03/1990.

4 Análise Tipológica. Processo de tombamento do Palacete Argentina – Iphan Nº 1.262-T-88. Cópia: Arquivo do Iphan – RJ.

Pensando as edificações históricas, conforme Zarankin

Os prédios são **objetos sociais** e como tais estão carregados de valores e sentidos próprios de cada sociedade. No entanto, não são um simples reflexo passivo desta, pelo contrário, são partícipes ativos na formação das pessoas. Dito de outra forma, a arquitetura denota uma ideologia, e possui a particularidade de transformá-la em “real” (material), para desta forma transmitir seus valores e significados por meio de um discurso material. Assim, se considerarmos que os prédios são formas de comunicação não-verbal, então estes podem ser lidos. (*apud* Chiarotti, 2005, p. 313, grifos nossos)

No entanto, como podemos empreender essa leitura? Através da arqueologia interpretativa, compreendem-se as paredes do Palacete Argentina inseridas em um contexto. Evidentemente, a contextualização do bem material não esgota seus significados, porém permite que as paredes não sejam totalmente incompreensíveis (Hodder, 1994, p. 18). Sendo um vestígio produzido pelos seres humanos ou que manifesta suas ações e interferências, a arquitetura é uma fonte histórica que nos fornece informações sobre o passado e suas continuidades no presente (Barros, 2019). Para o historiador Marc Bloch “o essencial é enxergar que os documentos e os testemunhos ‘só falam quando sabemos interrogá-los [...]’” (Bloch, 2001). Questionar a cultura material é um gatilho para iniciar o processo de interpretação, o qual está subjugado às vivências e subjetividades dos sujeitos no presente e, portanto, não são absolutas. A construção de significados plurais resultantes do ato de inquirir a arquitetura, o território e, principalmente, o patrimônio é uma metodologia

interessante para transcender suas paredes e ampliar as relações entre sociedade, história e bens patrimoniais.

A metodologia e o material que servirão de base para minha argumentação foram elaborados coletivamente a partir das experiências no Estágio Docente em História = Educação Patrimonial, cujas atividades foram realizadas na Sede da Superintendência do Iphan-RS⁵. Tendo como finalidade três mediações educativas com diferentes públicos (escolares, colegas de graduação e o corpo técnico e terceirizados da instituição), a proposta do projeto foi pensar a arquitetura do Palacete Argentina como uma fonte histórica para compreender as desigualdades sociais do século XX até a atualidade. A partir de uma pergunta problematizadora, buscou-se investigar a história da casa, o contexto da construção, quem foram seus proprietários e o processo para se tornar um bem tombado na década de 1990.

O conceito de Educação Patrimonial que nos guiou na construção do planejamento das mediações e do material didático tem como base o entendimento de que o ato de educar e de ensinar História por intermédio do patrimônio possui o objetivo final de fornecer os meios para o movimento de sua apropriação, ressignificação e valorização, mediante novas perspectivas e sentidos. Para isso, considera-se a Portaria/Iphan nº 137/2016, que compreende como Educação Patrimonial “os processos educativos formais e não formais, construídos de forma coletiva e

5 Gostaria de agradecer a Fernanda Dalla Costa Siqueira; João Vítor Barbosa de Brito; Lília Dias Demétrio; Maria Eduarda Kossatz Leal. Grupo de colegas do qual fiz parte para pensar essa proposta de estágio e com o qual aprendi muito sobre a construção coletiva e educação patrimonial. Também gostaria de agradecer ao corpo técnico da Superintendência do Iphan-RS, em especial ao historiador e arqueólogo Alberto Tavares Duarte de Oliveira, o qual não só supervisionou nosso estágio, como auxiliou no processo e nos acolheu durante as tardes de quinta-feira no Palacete.

dialógica, que têm como foco o patrimônio cultural socialmente apropriado como recurso para compreensão sócio-histórica das referências culturais, a fim de colaborar para seu reconhecimento, valorização e preservação” (Art. 2º)⁶.

O patrimônio cultural “deve ser apropriado socialmente, respeitando os diferentes olhares, saberes e cosmovisões das pessoas com quem lidamos” (Tolentino, 2022. 108). Desenvolvidos de maneira dialógica e coletiva com o público, os processos educativos a partir do patrimônio têm de considerar a plurissignificação dos bens patrimoniais para ampliar possíveis novas perspectivas. Consciente do campo de disputas e conflitos que giram em torno das memórias e as atribuições de sentidos e valores ao que deve ser patrimonializado e preservado, a educação patrimonial manifesta-se como um excelente instrumento para integrar o patrimônio cultural ao cotidiano e à vida das pessoas.

Nos próximos tópicos será apresentado, em suma, o Palacete Argentina e seus espaços⁷. Apoiando-se em um referencial teórico para compreender sua arquitetura como uma fonte histórica e pontuando a agência dos profissionais do campo da História dentro desses processos, discutirei as justificativas do seu tombamento e as possibilidades de ampliação que contemple outras dinâmicas e sentidos ali presentes. Por fim, nas considerações finais do artigo, recupero alguns pontos que possam

6 INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL - Iphan. PORTARIA Nº 137. PORTARIA Nº 137, DE 28 DE ABRIL DE 2016: Estabelece diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio. *Diário Oficial da União*, 28 abr. 2016. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Portaria_n_137_de_28_de_abril_de_2016.pdf. Acesso em: 22 jun. 2023.

7 O material didático elaborado no estágio ficará disponível no arquivo da Superintendência do Iphan-RS.

contribuir para as discussões que envolvem o patrimônio e a História. Pensando os historiadores como mediadores dessa relação nas instituições de gestão e preservação do patrimônio e a potência existente na construção coletiva de uma educação patrimonial calcada nos argumentos apresentados aqui.

O Palacete Argentina: pensando as desigualdades sociais através das paredes

O prédio que hoje sedia a Superintendência do Iphan no Rio Grande do Sul data do início do século XX. Sua construção, iniciada em 1901, está inserida em um contexto de modernização e industrialização da cidade de Porto Alegre. Assumindo o papel como capital e polo econômico do Estado, o processo de urbanização foi contemplado por uma série de transformações para tornar o espaço habitável, bonito e higiênico. Conforme Vanda Ueda, as reformas urbanas buscaram atender às novas concepções que “a elite porto-alegrense tinha de cidade, onde o centro deveria ser um lugar de conduta ‘civilizada’” (Ueda, 2006, p. 143).

A nova configuração de classe que passa a ocupar a cidade devido aos processos de migração e êxodo rural, onde estancieiros passam a se fixar na zona urbana e formar uma elite burguesa, vai se manifestar em diversas áreas da paisagem. Seja na caracterização e adoção de costumes com forte influência europeia, a ocupação do espaço público, a estrutura familiar e, principalmente, aqui nesse estudo, a disposição arquitetônica que será um instrumento tanto de diferenciação quanto de reafirmação dentro desse novo cenário. Esse “bem-viver” da burguesia provém de um processo ideológico que se consolidou na Europa ao longo do século XIX, onde, com o avanço da

industrialização, a valorização do individualismo, a privatização, o acúmulo de capital, os critérios de “respeitabilidade civilizatórios”, a fetichização do consumo e a ascensão social, transformam-se em normas de comportamento e marcadores de classe (Lima, 1994. 87–150).

O Palacete Argentina (nome dado à propriedade posteriormente) caracteriza-se por ser uma edificação sofisticada e representativa de uma arquitetura eclética que se desenvolveu em Porto Alegre na virada do século XX. Integrava um conjunto de edificações que existia na avenida Independência, região que ainda hoje é área nobre na cidade e onde restam poucos imóveis exemplares do período. Construída, inicialmente, para Sebastião de Barros, comerciante e herdeiro de um capital erigido através da exploração de pessoas escravizadas em engenhos de açúcar⁸, e sua esposa Ernestina de Barros⁹, também sucessora de uma fortuna advinda da colonização, demonstram que os recursos utilizados para materializar essa “ascensão burguesa” possuem um passado violento. Após a morte de Sebastião, Ernestina vendeu o imóvel, em 1907, para a família Etzberger.

A atual estrutura da casa sobrevém de uma reforma realizada por Franklin Etzberger em 1928. Pontuo tal informação, pois as mediações para pensar a arquitetura da casa partiram dessa planta após a reforma, quando foram reestruturados e adicionados novos cômodos. De maneira breve, a edificação pode ser dividida em três blocos: a área de socialização, os espaços íntimos e o pavimento inferior. Estas informações pertencem ao documento de “Análise Tipológica” anexado à justificativa

8 Lista dos bens deixados por Sebastião de Barros. Inventário de Falecimento de Sebastião Pereira de Barros (1853). Acervo do Apers, p. 7.

9 Inventário de Ernestina da Fontoura de Barros (1939). Acervo do Apers.

para tombamento elaborado pelo arquiteto e primeiro superintendente do Iphan-RS, Júlio Nicolau Barros de Curtis, e encontra-se no arquivo do Iphan, no Paço Imperial¹⁰.

Estruturalmente, a casa possui uma série de elementos que nos fornece informações sobre costumes, sociabilidade, relações de trabalho, configurações dos papéis de gênero, desigualdades, entre outras séries de perspectivas possíveis. Tânia Andrade Lima (1995) ressalta como a ativa manipulação da cultura material foi utilizada para “marcar as distâncias sociais entre todas as categorias, num processo que se apoiou fortemente no sistema de objetos e no comportamento inerente à sua utilização, de tal maneira que este sistema está inequivocamente relacionado à hierarquia social.” (Lima, 1995, 132). A área de socialização, por exemplo, enriquecida com a combinação de inúmeros estilos arquitetônicos e localizada na parte dianteira da propriedade, completava a fachada e era o meio pelo qual os residentes se relacionavam com o exterior. Demarcando o espaço público, a arquitetura sinalizava o *status* dos proprietários e comunicava simbolicamente a identidade, a hierarquia e o poder.

A disposição espacial da casa, assim, reforçava constantemente quais sujeitos poderiam ocupar os cômodos e quais papéis poderiam desempenhar. Os espaços íntimos, localizados aos fundos da propriedade, reproduziam as dinâmicas da lógica social e seus novos valores. A concepção de público e privado foi incorporada à arquitetura, influenciando também na divisão e organização dos espaços domésticos. “Funções antes comunitárias, exercidas pública e coletivamente, individualizam-se, passaram para domínios reservados, privatizando-se e reque-

10 Análise Tipológica. Processo de tombamento do Palacete Argentina – Iphan Nº 1.262-T-88. Cópia: Arquivo do Iphan – RJ.

rendo ambientação adequada.” (Lima, 1995, p. 134). É importante destacar que o espaço e a arquitetura são produtos sociais e culturais e, portanto, não são neutros. Pensando através da perspectiva de gênero, a divisão do trabalho foi fundamental para o estabelecimento das dicotomias público/privadas entre os sexos. Se aos homens era destinada a esfera da vida pública, econômica e política, as mulheres seriam responsáveis pelas ocupações da esfera privada da domesticidade e reprodução (Okin, 2008, p. 308). Analisando a arquitetura do Palacete Argentina, é possível perceber como essa dualidade se manifesta estruturalmente: ao domínio feminino e sua socialização eram destinados os ambientes privados¹¹, aos fundos da residência, enquanto os ambientes sociais masculinos compunham a frente da casa, o espaço público.

Por fim, o pavimento inferior. Com uma arquitetura pouco sofisticada e sem muitos recursos quando comparada aos cômodos superiores da casa, os ambientes do térreo eram destinados às pessoas que trabalhavam na propriedade. Configurando-se na área de serviço, a cozinha, as despensas, os quartos dos criados e os espaços de socialização das crianças, podemos questionar quais sujeitos ocupavam tais espaços, visto que se trata de um período pós-abolição e próximo geograficamente da Colônia Africana, território pertencente à população negra no início do século XX. A materialidade dessa diferenciação, não somente de classe como também de raça, fica ainda mais evidente por meio de um objeto: o monta-carga. Uma espécie de elevador de serviço, que ligava os dois andares da casa e servia como uma fronteira simbólica

11 Ver: Lima, T. A. Chá e simpatia: uma estratégia de gênero no Rio de Janeiro oitocentista. *Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material*, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 93-129, 1997. DOI: 10.1590/S0101-47141997000100003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/5350>. Acesso em: 11 set. 2023.

e concreta, demarcando os sujeitos e a ocupação dos espaços. Além disso, outro ponto interessante refere-se aos locais de socialização das crianças. Comparando o tamanho dos quartos, é possível perceber que o espaço da criança não possuía tanta importância além da função de dormir. Assim, embora filhos dos proprietários da casa, os quais possuíam o andar principal como espaço social, seus usos do ambiente estavam localizados próximos aos empregados¹². Isso demonstra como o discurso e a prática do cuidado infantil continuou estruturalmente relegado às criadas como uma herança do período escravocrata¹³.

Em 1940, a casa foi alugada pelo Governo do Estado para instalar o Grupo Escolar Argentina e, em 1971, a propriedade passou a ser posse definitiva do Estado do Rio Grande do Sul. O Iphan passou a ocupar o espaço em 1984 e os três anos posteriores foram marcados pelas obras de restauro da casa. Seu tombamento ocorreu apenas na década de 1990, sendo inscrito no Livro do Tombo das Belas-Artes.

Novas perspectivas sobre o “pedra e cal” e a agência do historiador

A noção de *patrimônio*, segundo o dicionário, expressa uma herança comum, seja ela genética, material, intangível, artística, entre outras, transmitida entre as gerações e com o papel ativo na construção de valores identitários e de pertencimentos. Segundo Márcia Chuva (2009), o surgimento e efetivação das

12 Ver: Gonsales, C.; Baltar, L. Mutações na varanda da casa brasileira — explorações tipológicas modernas e contemporâneas. *Projetar*, Natal, v. 1, n. 3, p. 104-113, 2016.

13 Ver: Carvalho, C. N. de. (2019). Quartos das crianças contemporâneas: a construção de um novo objeto de pesquisa. *Pro-posições*, 30, e20170176. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0176>.

práticas de preservação de certos patrimônios está diretamente relacionada com a construção de uma identidade nacional. Assim como em outros países, o patrimônio foi utilizado no processo de formação do Estado Brasileiro. Durante as décadas de 1930 e 1940, sob o governo Vargas, as ações e administrações públicas federais buscavam materializar no espaço a “história da nação”, homogeneizando o passado como um legado para gerações futuras e unificando o território. O período “pedra e cal”, por exemplo, refere-se ao “patrimônio histórico e artístico nacional, basicamente, aquilo classificado como *arquitetura tradicional do período colonial*, representantes ‘genuínas’ das origens da nação” (Chuva, 2009. 48). Mantendo estreitas relações entre o passado colonial e o novo Estado brasileiro, a construção da genealogia valorizou como patrimônio bens que manifestassem um passado heroico grandioso e com forte presença europeia.

Embora essas problemáticas ainda se manifestem na atualidade, repercutindo questionamentos e tentativas de reformulação, nas últimas décadas, novas formas de compreender o patrimônio emergiram como pautas importantes. Após a Constituição de 1988, a retórica patrimonial passou a contemplar a diversidade cultural, incorporando grupos sociais, práticas e produções culturais diferenciadas através do reconhecimento e valorização do patrimônio imaterial ou intangível. A própria atuação do Iphan e dos outros níveis de salvaguarda do poder público estão inseridos nesse contexto de repensar os instrumentos e metodologias utilizadas na gestão e preservação do patrimônio.

Em vista disso, compreendo a nossa experiência na Superintendência do Iphan-RS como parte desse processo que busca novas perspectivas para ampliar os sentidos do patrimônio

na sociedade. A ideia norteadora do nosso estágio era que, através da compreensão do Palacete Argentina enquanto fonte histórica, fosse possível ressignificar o seu valor patrimonial e histórico. De fato, sua arquitetura possui a singularidade de representar o “bem-viver” da burguesia porto-alegrense no século XX. Todavia, suas paredes floridas e arcos sob pilastras neoclássicas também são “signos ativos” que exemplificam as relações sociais e as desigualdades existentes no mesmo período. Partindo da sua arquitetura, a qual justificou e baseia seu reconhecimento, o palacete como bem patrimonial ressignifica-se através das suas próprias contradições. Como é possível algo pensado para representar materialmente um passado homogêneo em prol de uma identidade nacional unificadora, manifestar também suas fissuras sociais? Pensá-lo através das desigualdades sociais coloca em discussão quais existências e sujeitos foram negligenciados (ou apagados) no processo de elaboração e reconhecimento do que é patrimônio e quem fez parte da construção da “nação brasileira”.

Ademais, além de provocar novos possíveis debates referentes ao patrimônio e ao próprio Palacete Argentina e sua história, o estágio também nos permitiu atuar dentro do Iphan como historiadores. Movimentar-se dentro desse espaço, abriu uma série de questionamentos sobre a agência e o ofício dos profissionais da História em relação ao patrimônio nas instituições responsáveis por sua gestão. Márcia Chuva ao questionar “quem produzia as narrativas acerca da nação?”, retoma aos primórdios da constituição das políticas de preservação cultural no Brasil e os espaços ocupados pelos historiadores. Trazendo o arquiteto Lúcio Costa, o qual atuou no Iphan desde 1937 e foi responsável pela elaboração de ideias no campo da

preservação cultural, Chuva destaca o seu olhar e opinião interessantes sobre a posição desses profissionais na instituição.

Não é necessário nem mesmo talvez aconselhável o recurso exclusivo a historiadores de profissão, uma vez que a curiosidade do ofício os conduz insensivelmente a pesquisas laterais demoradas e absorventes com prejuízos dos informes simples e precisos que interessam à repartição. Pode-se recorrer com proveito a estudantes universitários em períodos de férias e intelectuais de várias categorias necessitados de amparo. (Chuva, 2009, p. 33)

Além dos arquitetos, outras profissões ocuparam historicamente em diferentes áreas o campo do patrimônio: a antropologia, a arqueologia e o museólogo. A cultura material, por ser majoritariamente edificada, ficava sob a tutela dos arquitetos para as ações de proteção, tombamento e gestão. No entanto, nas últimas décadas, a noção de patrimônio ampliado e seu campo tornando-se muito mais complexo, as fronteiras rígidas de gestão passaram a ser tensionadas. Novas problemáticas surgem e precisa-se formular outras possíveis soluções em que estejam alinhadas com as nossas posições e políticas assumidas e almejadas pelas instituições.

Foi tradicionalmente relegado ao historiador a função de pesquisa histórica sobre os bens e, em sua ausência, a tarefa foi — e ainda é — realizada por outros profissionais. Nossa atuação como estudantes de história no Iphan abriu espaço para questionarmos a posição de profissionais subordinados a outros olhares e pensarmos na possibilidade de assumir agência e autoria frente ao patrimônio, principalmente, edificado. Considerando a

regulamentação dos profissionais de história e os novos campos possíveis de atuação no Brasil, Zita Possamai faz uma interessante reflexão sobre o *Ofício da História e os novos espaços de atuação do profissional* (2008) que pode nos auxiliar em uma melhor compreensão. Porém, Possamai destaca que os historiadores

“devem contribuir com um olhar diferenciado na compreensão do patrimônio. Sem a especificidade da História, o patrimônio arquitetônico constitui-se em ruínas mudas, sem significado para a sociedade. Reside justamente aí a grande contribuição dos historiadores aos órgãos de gestão do patrimônio edificado no sentido de que o **olhar da História como operação crítica contribui para ver além da pedra, da materialidade e do estilo estético, dando conta das relações sociais quase sempre ausentes nas abordagens patrimoniais.**” (Possamai, 2008, p. 204, grifos nossos)

A falta de objetividade pontuada por Lúcio Costa, na verdade, pode ser um potente recurso para pensarmos o patrimônio e seus usos pela sociedade. Encontramos na educação patrimonial e no ensino de história, devido ao estágio, uma dessas possibilidades de instrumentalizar o patrimônio com o intuito de aproximar a população e ressignificá-lo. A agência do historiador acontece na interpretação e elaboração desses novos olhares sobre o bem já tombado, problematizando as escolhas e percebendo as dinâmicas negligenciadas e apagadas. Outro ponto importante do seu ofício é a compreensão de que o patrimônio, uma edificação aqui neste caso, não possui uma permanência estática no espaço-tempo. Não são sobrevivências de um momento urbano histórico superado, mas espaços de continuidade entre

o passado, o presente e o futuro (Freire *apud* Oliveira, 2019, p. 92). Portanto, faz parte do seu campo de atuação a compreensão dessas permanências e suas manifestações ainda no presente. Principalmente, pensando em como isso está inserido na relação que a sociedade possui com o próprio patrimônio. Este que pode se tornar, conforme argumento aqui, um excelente instrumento de entendimento da realidade social e em como nossa existência se insere nela sem recorrer ao famoso “conhecer para preservar” (Silva; Assis, 2019, p. 208).

Considerações finais

Portanto, a ideia proposta foi pensar outras possibilidades de instrumentalização do patrimônio edificado e sua arquitetura através da agência do historiador nas instituições de preservação do patrimônio. O Palacete Argentina, nosso objeto durante o desenvolvimento da experiência de estágio, foi trazido como uma abordagem alternativa para olhar para as estruturas do bem patrimonial. Utilizando a metodologia da pergunta para questionar a cultura material como uma fonte histórica durante todo o processo de mediação e a construção de um contexto, foi possível traçar paralelos de continuidade histórica entre o passado e o presente. Se tradicionalmente, o patrimônio foi um instrumento ativo na construção de uma identidade nacional que não só desconsiderava todos os sujeitos e suas vivências, como buscava apagá-las. Percebemos que no cenário das últimas décadas há uma movimentação que tenta romper com esse viés conservador. Embora perpassando por conjecturas e gestões políticas não tão favoráveis, há uma abertura no campo para pensar e propor novas estratégias que contemplem a

diversidade e reformulam os usos e sentidos do patrimônio já reconhecido.

A educação patrimonial se mostrou como um excelente meio para a construção e prática dessas novas perspectivas. Há de se pensar outros meios que também sejam tão potentes quanto. Visto que a ideia do patrimônio somente como um meio material pelo qual a memória e a identidade são “transportadas” ao longo tempo foi superada, é necessário que se pense seus novos usos considerando a sua plurissignificação e diversidade proveniente das interpretações e relações que a sociedade estabelece no presente. Se um dos objetivos a serem alcançados era analisar a possibilidade de ampliar a percepção que justificou o tombamento do patrimônio estudado através da sua arquitetura, coloca-se também como desafio o nosso papel como historiadores — ou futuros historiadores — como agentes dentro deste processo.

Referências

BARROS, J. dA. **Fontes históricas**: uma introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis: Vozes, 2019.

BLOCH, M. **Apologia da História**, ou, O ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CHIAROTTI, T. M. O patrimônio histórico edificado como um artefato arqueológico: uma fonte alternativa de informações. **Habitus**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 301–319, 2007. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/habitus/article/view/61>. Acesso em: 4 set. 2023.

CHUVA, M. **Os arquitetos da memória**: sociogênese das práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil (anos 1930-1940). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

_____. O ofício do historiador: sobre ética e patrimônio cultural. In: INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Anais** da I Oficina de Pesquisa: a pesquisa histórica no Iphan. Patrimônio: Práticas e Reflexões. Rio de Janeiro: Iphan; Copedoc, 2008. p.27-43.

HODDER, I. **Interpretación en arqueología**. Corrientes actuales. Barcelona: Crítica, 1994.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL – Iphan. PORTARIA Nº 137. PORTARIA Nº 137, DE 28 DE ABRIL DE 2016: Estabelece diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio. **Diário Oficial da União**, 28 abr. 2016. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Portaria_n_137_de_28_de_abril_de_2016.pdf. Acesso em: 22 jun. 2023.

LIMA, T. A. Pratos e mais pratos: louças domésticas, divisões culturais e limites sociais no Rio de Janeiro, século XIX. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 83-84, 1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/5321>. Acesso em: 4 set. 2023.

OKIN, S. M. Gênero, o público e o privado. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, n. 2, p. 305-332, mai. 2008.

OLIVEIRA, C. E. de. Arquitetura histórica e o ensino de História. **Fronteiras Revista de História**, v. 21, n. 38, 2019.

RAMOS NETO, J. O. Para entender o ofício do historiador. **Multi-Science Journal**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 26-33, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ifgoiano.edu.br/multiscience/article/view/105>. Acesso em: 4 sep. 2023.

SILVA, A. F.; ASSIS, A. F. História, patrimônio cultural e educação patrimonial: uma reflexão sobre o lugar do patrimônio no âmbito da história. **Grafia**, v. 16, n. 1, p. 205-228, enero-junio 2019.

TOLENTINO, A. Educação patrimonial na escola, com a escola e para além da escola: uma conversa com professoras e professores em diálogo com Paulo Freire. **Cadernos de Sociomuseologia**, v. 63, n. 19, p. 107-116, 2022.

UEDA, V. A construção, a destruição e a reconstrução do espaço urbano na cidade de Porto Alegre do início do século XX. **Espaço e Tempo**, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 141-150, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view>.

CASA DIÓGENES OLIVEIRA: UM PATRIMÔNIO QUE AFETA, HUMANIZA E RESISTE

Arthur da Rosa dos Santos
Eduardo Matheus Palini
Emmily Soares Bernardes
Gustavo Rossoni Vaz
Maria Eduarda Ayres
Wesley Martins Bitencourte¹

Resumo: Este artigo disserta acerca das experiências proporcionadas pelo trabalho educativo promovido pela parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Casa de Cultura Diógenes Oliveira. Desde o segundo semestre de 2024, a Casa vem recebendo turmas de visitantes para participar de aulas de História sobre a resistência ao regime ditatorial brasileiro, nas quais os autores atuam como professores/mediadores. A partir desses encontros, serão feitas reflexões e proposições acerca das ideias de patrimônio, memória e educação no contexto das disputas vividas no tempo presente entre tradição e reparação históricas.

Palavras-chave: Memória; Ensino de História; Ditadura Civil-Militar; Patrimônio; Afeto

1 Os/as seis autores/as deste capítulo são graduando/as do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Introdução

O presente artigo foi escrito a 12 mãos, seis cabeças pensantes e um punhado de experiências. Foram seis percepções singulares que se uniram para tentar digerir o impacto da Casa Diógenes e o modo de pensar memória, patrimônio, História, afeto, resistência e ditadura. Para aqueles que ainda não conhecem a Casa Diógenes Oliveira, já lhes adiantamos: tu serás incrivelmente afetado por essa singela moradia.

O contato que tivemos com o espaço foi através da disciplina obrigatória ofertada no curso de Licenciatura em História pela UFRGS: Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial. Um dos objetivos da disciplina é pensar o ensino de História para além da sala de aula, explorando o potencial de espaços ao nosso redor para refletirmos historicamente; sendo assim, ao final da disciplina, os grupos apresentaram uma mediação nos espaços escolhidos. Como grupo, nunca duvidamos do potencial desse ponto de cultura, mas as expectativas que tínhamos antes da primeira visita foram brutalmente superadas nos primeiros cinco minutos que adentramos aquela charmosa casa na Cidade Baixa, em Porto Alegre. Talvez o mais risível tenha sido o desespero que bateu no grupo após esse primeiro contato: “como seremos capazes de escolhermos um assunto agora que vimos a vastidão de possibilidades que a casa abriu?”. A cada visita à casa, mais informações, fotos, livros, objetos e histórias apareciam em nossa frente, não só causando inquietação sobre qual ponto escolheríamos tratar, mas também tensionando diversos conhecimentos que construímos no decorrer da nossa trajetória acadêmica, tais como: o que é patrimônio? Qual a sua função? Qual a função da aula de História? Como trabalhar a memória dentro da sala de

aula? É possível falar sobre afeto em um espaço que fala sobre o período ditatorial brasileiro? Como podemos falar sobre essa Casa nessa cidade onde, para muitos, não ocorreu a ditadura? Possivelmente, nem todas as perguntas postas acima serão respondidas neste artigo, não por falta de conhecimento, mas em função do reconhecimento de que alguns questionamentos não possuem respostas prontas e definitivas. Sobre aquelas que respondemos, podemos dizer que o fazemos guiados tanto pelo aporte acadêmico quanto pela experiência afetiva e sensorial, afinal, o sentimento foi uma das chaves para a escrita deste artigo. Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo evocar a Casa Diógenes Oliveira enquanto espaço que traz em sua essência a memória de resistência e afeto personificados naquele que dá o nome a casa: Diógenes Oliveira. Antes de ser apenas um espaço de contemplação, a casa educa ao mesmo tempo que é educada, em uma relação quase freiriana, ao contrário de muitos espaços nos quais o conhecimento é petrificado e as relações simplesmente narradoras, quando o detentor do conhecimento deposita informações sobre o visitante, que nada conhece².

Contextualizando conceitos: patrimônio e educação patrimonial

Em primeiro lugar, como forma de introduzir o leitor às análises que serão feitas ao longo do texto, consideramos de suma importância discutir brevemente uma questão essencial para este capítulo: nossa percepção sobre patrimônio. Este se constitui enquanto um campo amplo em significações que operam em disputa. Basta questionar: o que vem à mente ao pensarmos em patrimônio?

2 Freire, 2023.

Não é incomum surgir em nosso pensamento grandiosas edificações de séculos passados ao sermos questionados sobre patrimônios ao nosso redor. Tal associação surgiu no início do século XX. Inicialmente, Rodrigo Melo Franco de Andrade, fundador e diretor da instituição federal de preservação do patrimônio histórico e artístico nacional, em suas falas, enuncia a percepção de determinada classe sobre a situação do patrimônio nos anos iniciais do século XX. Três eram as questões candentes para o escritor: a perda das obras ligadas à tradição e arte nacionais alinhada à aceleração da urbanização concomitante ao crescimento da indústria no país; o nascimento da legislação que necessitava da intervenção do poder municipal/estadual/federal como aliado à conscientização acerca desse artifício jurídico; e, por último, o não reconhecimento público da importância da valorização dos monumentos que contavam a história da nação. Essa percepção de Melo de Andrade, nivelada aos ideais da década de 1930, fez emergir a tríade: *conhecimento – apego – preservação*. Ou seja, o povo (enquanto um grupo que não compreendia a importância desses símbolos nacionais) necessitava ser apresentado ao patrimônio e tomar conhecimento acerca dele. Dessa forma, ao sentir apego a partir do conhecimento, veria a necessidade de preservá-lo. Nascia, então, a ideia: “conhecer para preservar”.

Com o avanço da História Social, da Antropologia e de outras áreas, a percepção acerca do conceito passou por alterações essenciais. Dentre elas, destaca-se a contribuição de Llorenç Prats³. Para o autor, o patrimônio é uma construção social, algo não natural, um fenômeno nem sequer universal. É um artifício

3 Prats, 1997.

idealizado por alguém, em algum lugar, em algum momento, com uma determinada finalidade. Ou seja, buscar por monumentos em estilo colonial ou um livro do século XVI a fim de preservá-los não é um movimento natural que procura por nossas raízes, mas delata a idealização de alguém. Trazendo ao contexto histórico brasileiro do século passado, as leis de preservação da década de 1930 focaram na defesa do patrimônio de origem colonial em estilo barroco e palácios governamentais, em sua maioria prédios neoclássicos e eclesiásticos⁴. Essa preservação estava em consonância com a história oficial do Brasil naquele período, criada no início do século XIX, na qual, para construir a identidade nacional brasileira, encontrou terreno fértil no passado colonial. Sendo assim, tombaram-se bens ligados a uma ideia de civilização, ou seja, portuguesa e católica.

As mudanças na percepção sobre patrimônio ecoaram em território nacional. Durante a década de 1960 foi publicada a Lei número 3924, conhecida como Lei dos Sambaquis⁵. A partir da década de 1980, com o Iphan (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), o conceito foi ainda mais alargado, abrangendo a percepção de bens materiais e *imateriais*, que foram contemplados, inclusive, na Constituição Federal de 1988.

Esse panorama breve tem como objetivo apresentar o caminho tomado pelo conceito de patrimônio ao longo do século XX no cenário nacional, ressaltando que esse conceito não é unânime, imutável, nem mesmo natural. Essas mudanças influenciaram na forma como o patrimônio é compreendido pela sociedade e pelo próprio instituto. Na página do Iphan, é possível

4 Funari; Pelegrini, 2009.

5 Brasil, 1961.

encontrar o conceito de patrimônio como sendo 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”⁶.

Como forma de avançar em uma ideia cara a este artigo, é necessário explorar a percepção de educação patrimonial que, assim como o patrimônio, não está livre de disputas. Toma-se de partida a noção desenvolvida pelo Iphan que diz respeito a “processos educativos formais e não formais [...] para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação”⁷. Ainda que se apresente como uma conceituação satisfatória, o presente artigo busca consolidar essa significação a partir de uma visão decolonial de patrimônio, sendo possível encontrar grande inspiração na noção desenvolvida por Simone Scifoni:

[...] esclarece-se aqui qual é o papel da educação patrimonial. Educação como formação ampla, crítica e humanística, que rejeita a prática bancária de transmitir informação, que anestesia e impede o poder criador dos educandos, como afirma Paulo Freire (2011). Educação como lugar de construção de um novo conhecimento a partir do diálogo e, portanto, de uma relação horizontal que valoriza os saberes populares e o outro.⁸

Ao falar sobre educação, Scifoni não a reserva somente ao ambiente da sala de aula, afinal não é só dentro dela que

6 Iphan, 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/218>.

7 Iphan, 2014.

8 Scifoni, 2019, p. 29.

se aprende. Pensando no ensino de História, museus, praças, ruas, ou seja, qual for o espaço a ser explorado, lá existe a possibilidade de aprender a pensar historicamente. Além disso, a autora não reduz a educação ao conteúdo tradicional, verticalizado e tirânico. Não há espaço para trabalhar uma história única dentro da aula de História, dadas a simplificação e a falsidade que é contar aquela história dos grandes homens que tiveram grandes feitos e mudaram eternamente os rumos da vida de uma civilização.

É no contexto de trabalhar educação patrimonial e memória da ditadura civil-militar que a visão decolonial proposta por Scifoni se faz essencial. Por vezes o Estado privilegiou locais e personalidades que representavam a opressão do período. Vale pensar no nome dado a uma das principais vias de acesso a Porto Alegre: avenida Castelo Branco. Isto nos leva a questionar se é interessante para o Estado preservar como legado, lugares que representam sua face autoritária e antidemocrática de tempos passados.⁹ Esse processo de criminalizar a vítima e heroizar o culpado apaga a memória de diversas personalidades que deveriam aparecer incansavelmente em nossos escritos e em nossas aulas.

Por todos os aspectos apresentados em relação às questões que cercam as diversas noções de patrimônio, é interessante que se construa um patrimônio cada vez mais humanizado, no qual o foco esteja nas relações coletivas de afeto daqueles que foram outrora desumanizados. Dentre essas memórias, por vezes esquecidas, é que a Casa Diógenes Oliveira se faz essencial, preservando o legado de resistência daquele que foi seu antigo morador e de todos que tiveram suas vidas atravessadas

9 Neves, 2012.

pelo autoritarismo do Estado, desejoso do apagamento daquilo que os representa como seres: suas relações, paixões e vivências. Evocar essas subjetividades está muito além de se ater ao passado: pelo contrário, é dar visibilidade às vozes que ainda lutam contra o silenciamento em nosso presente.

A Casa Diógenes, de gente para gente: por um patrimônio histórico e cultural humanizado, emocional e afetivo

O patrimônio, para existir, deve cumprir uma função social. Não ser apenas belo, ou de alguém “relevante” da política nacional, mas representar algo ou alguém. A Casa Diógenes de Oliveira não só cumpre essa função social, mas também representa inúmeras histórias silenciadas ao longo do tempo. Ser patrimônio é se manter, essa casa se manteve, mas principalmente resiste, portanto, sempre foi patrimônio, que se reconheça oficialmente, e para isso, se mantenha.¹⁰

Em 1988, um homem desembarcava no imóvel de número 495, na rua Lopo Gonçalves, em Porto Alegre. A residência recém adquirida ainda precisava de muitos cuidados: um jardim a cultivar, paredes a pintar e reformas a fazer. Nesse primeiro momento, o espaço pareceu pouco interessante e uma dúvida surgiu ao sujeito que se encontrava em frente a ele: “será mesmo que vale o esforço?”. Mas, como uma resposta imediata, uma centelha dentro da casa o atraiu, simbolizando a vida e as infinitas possibilidades futuras: os filhos brincando no quintal, jantares

10 Resposta nº 3 para a atividade proposta ao fim de mediação em Educação Patrimonial em 20 ago. 2024.

e saraus, as visitas e noites bem dormidas dentro daquele ambiente. Embora as existências possíveis sejam muitas e inaccessíveis para nós, do presente, ele entrou, transformou o imóvel em lar e a vida aconteceu.

Longos foram os anos em que Diógenes de Oliveira viveu naquela casa até sua morte, em 2022. Sua vivência era simples e despojada, preservando sua subjetividade e explorando sua multifacetada identidade. Nascido em Júlio de Castilhos, foi filho, irmão, camponês, seminarista, guerrilheiro, pai, poeta e artista do cotidiano. Isso porque sua própria existência e maneira de ser eram arte: ele era maestro da vida. Como aponta Paulo César Teixeira (2024), quando recebia amigos para encontros em sua casa, Diógenes elaborava um “roteiro prévio de tudo o que ia acontecer – a qual hora começaria o sarau, quais poesias e canções seriam mostradas, em que parte da mesa cada um dos convidados deveria se sentar durante o jantar”¹¹. Além disso, um exemplo da potência que ele foi é o *diogenismo*, termo cunhado pelo seu amigo Ciro Ferreira, que tem como pressuposto o fazer político e social a partir da linguagem do afeto, conforto, diálogo, coletividade e da barriga (isto é, da alimentação), porque, para Diógenes, não se discutia política com ela vazia. É nesse sentido que o aconchego se caracterizou como um elemento central naquela casa; as maiores decisões foram tomadas acompanhadas de café e bolo ou de um churrasco.

Mas, por que esse lar e quem morava nele são tão importantes? O que há para ser dito e por que as pessoas ouviriam? Diógenes, vindo de uma trajetória atravessada pela ditadura militar brasileira, destacou-se enquanto uma lendária figura

11 Teixeira, 2024, p. 12.

política, tendo atuado na luta armada contra o sistema repressivo institucionalizado no Brasil a partir de 1964. Coordenou guerrilhas, conheceu Che Guevara, participou do Movimento Nacionalista Revolucionário (MNR) no Uruguai, vivenciou a ditadura chilena e muito mais. Quem via o senhor que, cedo da manhã, encontrava-se na varanda da casa da rua Lopo Gonçalves, nº 495, conversando a altos brados com amigos pelo celular¹² nem imaginava sua trajetória. Quem o encontrava na rua, com um chapéu de estilo vietcongue na cabeça e tamancos típicos do interior do Rio Grande do Sul, tampouco desconfiava que aquele sujeito era a história e a memória vivas.

Considerando os elementos expostos, é possível que aqueles que ainda não conheceram o espaço se perguntem: o que a casa pode nos oferecer sem o notável morador? Quais são as potências possíveis a partir do vazio simbólico deixado pelo guerrilheiro? Para isso, há uma resposta simples: Diógenes nos deixou, mas a centelha continua lá, agora muito maior e mais cintilante. A vida aconteceu para o camponês quando transformou aquele espaço em lar e continua acontecendo, pois ele ainda assim o é. Não mais somente a casa de uma só pessoa (se é que em algum momento já foi) e sim a Casa Diógenes Oliveira, centro de cultura e memória, um lar coletivo, no qual todos são convidados para afetar e serem afetados por esse patrimônio que tem como maior característica a potencialidade de ampliar as existências. Essa iniciativa parte do filho de Diógenes, Guilherme Oliveira, que propõe, no espaço, saraus, aulas de música e dança, rodas de conversas com chimarrão, debates, oficinas diversas, mediações e muito mais. Dessa maneira, a casa

12 Teixeira, 2024, p. 10.

se mantém viva e intrinsecamente ligada aos transeuntes que a frequentam, caracterizando-se como um ambiente coletivo. É nesse sentido que a concepção tradicional de patrimônio não é suficiente para classificar esse local: é preciso mais. Toda a dinâmica e cotidiano daquele espaço (que antes de tudo é um lar) gira em torno da vida, dos afetos e das relações humanas, sendo uma das heranças de Diógenes para toda uma nova geração, homem que “jogou sua vida em uma luta desigual onde o caminho mais certo era a morte em nome de um ideal”¹³.

Entendemos que, mesmo quando sua função principal era ser uma habitação, o espaço da Casa Diógenes Oliveira nunca foi só um conjunto de paredes com pessoas abrigadas dentro. Tendo sido por muitos anos o lar de quem a nomeia, a casa adquiriu marcas de sua luta: fotografias de e com companheiros de guerrilha; recortes de jornais e de documentos do período ditatorial brasileiro; bandeiras, peças decorativas, obras de arte vindas de lugares muito além de Porto Alegre; retratos de família e amigos; livros que contam histórias de resistência ao autoritarismo. Nenhum desses itens, individualmente, é a razão pela qual a Casa Diógenes Oliveira se constitui como um patrimônio histórico, mas todos esses itens somados ao espaço que os abraça e às pessoas que ocupam esse espaço são, juntos, a razão pela qual a Casa Diógenes Oliveira se constrói como patrimônio histórico e como uma sala de aula — um espaço onde é possível ensinar e aprender História. Por isso, propomos que a Casa somente possa ser pensada enquanto um patrimônio histórico e cultural humanizado, emocional e afetivo, com base nas (re)existências

13 Oliveira, 2024, p. 19.

plurais e coletivas, cujas potências nos ajudam a erradicar silêncios impostos a um passado que ainda faz muito barulho.

A memória da ditadura civil-militar brasileira em disputa pelos cômodos da Casa

A Casa Diógenes de Oliveira guarda importantes memórias da vida de luta e resistência deste que foi um dos principais militantes da luta armada contra a ditadura militar. Em um período histórico marcado pelas fake-news e por um revisionismo da extrema direita que busca reabilitar esse período de repressão, é importante a manutenção deste espaço que, a partir da trajetória de uma figura tão fundamental para a luta pelos direitos humanos, busca preservar a memória desse tempo em que muitos pagaram com a própria vida pelo direito de existir.¹⁴

Depois de dedicarmos algumas palavras para falar sobre tudo aquilo que está presente na Casa Diógenes Oliveira, achamos importante trazer um exemplo sobre coisas que, propositalmente, não estão lá, e assim podermos refletir sobre a contribuição que o espaço pretende trazer para a memória da resistência e como isso se efetiva na prática. Até porque, como afirma Costa¹⁵ ao falar sobre antropologia material, existem complexas relações entre sujeitos e objetos, entre artefatos e relações sociais, permitindo que atentemos para a constituição material de certos espaços como uma forma de entender suas

14 Resposta nº 11 para a atividade proposta ao fim da mediação em Educação Patrimonial em 01/10/24.

15 Costa, 2017.

intenções e potencialidades para com os indivíduos que os acessam. Vamos ao exemplo.

No dia 24 de junho de 2024, Guilherme fez uma postagem no perfil do Instagram vinculado a Casa Diógenes Oliveira, expondo uma conversa que teve naquela mesma rede social. Nela, uma pessoa expõe que encontrou à venda em um brique em Pelotas (RS) um instrumento de tortura utilizado na ditadura e conhecido como “maricota”, com o qual eram dados choques elétricos. Consternado ao ver o item à venda, a pessoa questionou à Casa se o local, por ser um centro de memória, não teria interesse em adquirir o instrumento e talvez dar-lhe um novo significado. Guilherme responde que a intenção da pessoa foi boa, no entanto, em suas palavras, “o nosso centro de memória é referente à vida, vitórias do pessoal da luta armada”. Na legenda que acompanha a postagem, ele ainda diz que “a Casa Diógenes é um Centro de Memória que remete a vida e a toda poesia que homens como o meu pai conseguiram trazer ao mundo, apesar das torturas que sofreram”.

Ao longo das visitas que fizemos na Cidade Baixa, o Guilherme sempre deixou claro que aquele local não se tratava apenas de um ponto de memória sobre a ditadura, mas que possuía um enfoque na celebração da vida e do legado daqueles que, apesar de terem sido atravessados pela repressão, não deixaram de ter motivos para lutar e confiar em um amanhã diferente. Luta essa que se fez não somente com armas em mãos, mas com muita poesia, muita música e muita esperança. Assim, enquanto normalmente associamos o termo “guerrilheiro” à repressão, prisão e tortura, a Casa Diógenes Oliveira apresenta um outro lado dessas histórias, buscando reforçar o senso de pertencimento desse grupo a partir dos afetos criados durante o

processo de resistência política. É interessante pensar o quanto essas ações podem influenciar as memórias coletivas sobre esse tempo, dialogando com a ideia de Carmen Gil sobre educação patrimonial no ensino da História e suas potências para “*visibilizar* memórias subalternizadas para se construir narrativas mais plurais da História dos povos do Brasil; *reparar*, de forma a introduzir a justiça na noção de verdade”¹⁶.

Não podemos deixar de lembrar que nos últimos anos vivemos um contexto de intensificação da disputa de memórias referentes ao período da ditadura, como afirma Glenda Gathe¹⁷, ao analisar fontes para estudar esse tema em sala de aula, destacando o crescimento do fenômeno das *fake news* e do negacionismo histórico e as maneiras pelas quais podemos enfrentar esses movimentos — tema que iremos aprofundar na seção seguinte deste capítulo. Em nosso entendimento, a existência e continuidade de um ponto de memória como a Casa Diógenes Oliveira representa mais uma frente de combate contra essas tentativas de deturpação dos acontecimentos vividos durante a resistência à ditadura. Através das atividades desenvolvidas, busca-se criar engajamento, conscientizar e reforçar o senso de pertencimento e a memória coletiva em torno desses acontecimentos. É nesse último ponto — as memórias coletivas — que a presente seção irá se ater brevemente.

A autora Elizabeth Jelin, em seu livro *Los trabajos de la memoria*, diz que, embora cada pessoa tenha suas próprias lembranças que não podem ser transferidas a outros, e que seja essa singularidade o que nos confere identidade, sabemos que os

16 Gil, 2021, n.p., grifos da autora.

17 Gathe, 2022.

indivíduos não vivem isolados em si, mas, sim, inseridos em redes de relações, grupos, culturas etc. Logo, é impossível lembrar do passado sem receber influência dos contextos do presente. É para pensar sobre o peso do convívio social nos processos de memória que Jelin nos aponta a figura de Maurice Halbwachs e seu trabalho *A memória coletiva*¹⁸. Apesar das divergências que existem entre ambos, um ponto chave trazido aqui é a ideia de Halbwachs de “quadro social”. Os quadros sociais, que podem ser entendidos como contextos e grupos nos quais a pessoa está inserida, estão sempre carregados de representações da sociedade, suas necessidades, valores, visão de mundo etc. Logo, sempre que nos lembramos de algo, fazemos isso apoiados em quadros sociais do presente; os processos de esquecimento, por outro lado, são influenciados pela impossibilidade de se fazer tais relações, quando não há pontos de apoio no presente para essas memórias se validarem. Portanto, quando falamos sobre memória, estamos falando sobre reconstrução. Essas reconstruções se dão com a interferência de códigos culturais compartilhados, que ajudam a inserir as memórias dos indivíduos em narrativas coletivas, reforçadas em rituais e comemorações de grupo e amparadas em espaços de convívio. Um exemplo claro disso foi um evento (o primeiro que vivenciamos naquele espaço, inclusive) de “descomemoração” dos 60 anos do golpe de 1964, ocorrido na Casa Diógenes Oliveira, quando diversas memórias individuais se encontraram e reforçaram umas às outras, amparadas por um grupo e um espaço estabelecido na cidade de Porto Alegre.

18 Halbwachs, 1990.

Para destrinchar melhor esses contextos que interagem com as nossas memórias, o historiador Michael Pollak nos ajuda, entre outros trabalhos, em seu artigo “Memória e identidade social”¹⁹. Segundo ele, existem vários elementos que constituem a memória, seja ela individual ou coletiva. Um deles é o acontecimento, que pode ter sido vivido pessoalmente ou não. No segundo caso, ele pode ser “vivido por tabela”, até mesmo fora do espaço-tempo em que aquela pessoa se encontra, sendo projetado na identidade da pessoa através de um processo de socialização (política, histórica, familiar etc.), funcionando quase como uma “memória herdada”. A memória também é feita de personagens e de lugares; em ambos os casos, os critérios acima também se aplicam: a figura do Che Guevara, por exemplo, pode ser extremamente forte para os indivíduos de certo grupo, mesmo que eles nunca tenham nem mesmo compartilhado época com o revolucionário.

Ainda segundo Pollak²⁰, destaca-se que a nossa memória é seletiva, pois não há como tudo ficar registrado nas lembranças de cada indivíduo. Assim, tal como o patrimônio, podemos compreender a memória em parte como um fenômeno construído, ou melhor, continuamente reconstruído, com esse processo se tornando evidente em disputas políticas quanto a determinados acontecimentos ou períodos – como a própria ditadura civil-militar. Não devemos, no entanto, cair no erro de pensar que todo trabalho de reconstrução de memória visa a distorcer o passado e/ou criar versões negacionistas sobre a história. São, na verdade, “trabalhos” feitos pela memória de indivíduos e grupos mediante a impossibilidade de se acessar o passado de forma objetiva, e

19 Pollak, 1992.

20 Pollak, 1992.

como apontado por Carmen Gil, servem para lembrar que o trabalho do historiador também é escolher alguns fatos como mais significativos e representativos do que outros²¹. Na Casa Diógenes Oliveira, os atores que possibilitam a continuidade desse local optaram por contribuir com a memória coletiva da resistência a partir da chave do afeto, para que não esqueçamos que aqueles que pegaram em armas também tinham nomes, famílias, sonhos e gostos para muito além do que a ditadura fez em suas vidas. Ao invés de lembrarmos somente de assassinatos, exílios e instrumentos de tortura, tão frequentemente representados em mídias sobre a ditadura civil-militar, a casa existe para nos mostrar que também há outras histórias importantes de serem contadas, que somam esforços com o exemplo positivo. Assim, nos ajudam a não esquecer de tudo aquilo que fez com que os guerrilheiros como Diógenes Oliveira e tantos outros continuassem de cabeça erguida e lutando, como diz o músico chileno Victor Jara, pelo direito de viver em paz.

A Casa em seu tempo

[...] Por meio da Casa Diógenes, sou capaz de fazer uma releitura do espaço-tempo e símbolos dessa cidade, fabulando sobre agências que foram presentes, que foram marcantes, mas a historiografia oficial ainda tem dificuldade de reconhecer, inclusive invisibiliza. A casa cheia é uma forma de valorizar e reparar essas existências, fazendo com que as histórias que aqui circulam se expandam, fazendo com que a luta pelo direito de viver (em paz) não pare.²²

21 Gil, 2021.

22 Trecho da resposta nº 1 para a atividade proposta ao fim de mediação em Educação Patrimonial em 20 ago. 2024.

Apesar de ser um centro de memória, e de ter como objetivo a promoção de conhecimento e reparação acerca do passado, é possível dizer que a Casa de Cultura Diógenes Oliveira tem como uma de suas mais importantes bases o trabalho no presente. A Casa não é um museu, e não pretende se manter congelada no tempo em nome da preservação. De tempos em tempos os quadros são mudados de lugar, objetos e decorações se renovam, novas pinturas são feitas nas paredes e novos livros são adicionados à estante. A Casa se modifica e se transforma constantemente, sendo afetada pelas lutas, pautas e contribuições trazidas a ela por quem a visita e constrói. Nada disso é por acaso: o objetivo que levou Guilherme Oliveira a abrir o lar de seu pai para a comunidade porto-alegrense foi justamente o de dar continuidade ao trabalho que Diógenes exerceu por anos, promovendo encontros e discussões políticas acerca não apenas das memórias de décadas anteriores, mas também das urgências do presente, conforme exploraremos a seguir.

A Casa de Cultura Diógenes Oliveira, reduto de memória da resistência à ditadura civil-militar, curiosamente se localiza no coração de uma cidade que, à primeira vista, pode parecer estranhamente silenciosa. Quem circula pela capital do Rio Grande do Sul pode ter a impressão de que os efeitos do regime ditatorial pouco chegaram às casas, às ruas e aos bairros porto-alegrenses, tão distantes de cidades como Brasília, Rio de Janeiro e São Paulo. Entretanto, há menos de quarenta anos, Porto Alegre esteve sob um regime que perseguiu, torturou e matou inúmeras pessoas, e que alterou significativamente a forma de viver de muitas outras. E mesmo entre as milhares de cidades do Brasil, Porto Alegre se destaca como cenário de disputas durante o período que cercou o regime ditatorial — seu antes, seu durante e seu depois —, afinal

foi nesta capital que a população se armou pela Legalidade em 1961, foi nesta capital que se instaurou o primeiro centro clandestino de tortura da América do Sul, e foi também para esta capital que retornaram inúmeros exilados políticos após a redemocratização. Em Porto Alegre, trabalhadores, estudantes e moradores foram vítimas de repressão violenta por mais de duas décadas. Suas universidades, sindicatos, bairros e locais de lazer, interditados e invadidos, profanados e transformados em locais de repressão. E Porto Alegre nada tem a dizer sobre isso?

Apesar do aparente silêncio, sob análise mais atenta é possível perceber alguns ruídos que perturbam a quietude desta cidade. Para amplificar esses ruídos, Anita Natividade Carneiro constrói o mapa interativo “Caminhos da ditadura em Porto Alegre”, apresentando mais de duzentos pontos da cidade que se traduzem como locais de repressão, locais de resistência e locais de memória²³. Entre esses locais está o imóvel que abrigou o centro clandestino de tortura, popularmente apelidado de “Dopinho” em referência aos Departamentos de Ordem Política e Social (Dops) que existiram durante o período ditatorial. Em 2015, foi definida a instalação de uma placa informativa no local, com o objetivo de conscientizar os cidadãos a respeito da história desse período tão sombrio. A placa de fato foi instalada na calçada do imóvel, mas poucos anos depois foi coberta de cimento pelos proprietários²⁴, tendo sido ordenada posteriormente a recolocação de uma placa idêntica. Com esse embate em mente, lancemos nosso olhar para a tramitação do Projeto

23 Além do mapa interativo, o projeto “Caminhos da ditadura em Porto Alegre” também oferece mediações em formato de trajetos pela cidade, visitando pontos importantes para a memória do período ditatorial.

24 Brasil de Fato, por Marco Weissheimer (2020).

de Lei nº 1156/21, que propõe instituir ao Estado a responsabilidade de identificar publicamente lugares de repressão utilizados por agentes da ditadura civil-militar. Apresentado pela deputada federal Maria do Rosário (PT-RS), o texto está em análise desde 2021²⁵, e neste ano de 2024 recebeu um voto contrário cujas justificativas interessam para a análise aqui desenvolvida. O deputado federal Delegado Paulo Bilynskyj (PL-SP) alega que:

A proposição sob análise, consciente ou inconscientemente, parte de dois pressupostos que não se sustentam. Primeiro, o de que há consenso na sociedade sobre a existência de um lado correto e justo – em contraposição a outro incorreto e injusto – ao longo dos embates políticos que aconteceram no Brasil de 1964 a 1985. Segundo, que a sociedade brasileira deveria – e deseja – se manter presa a disputas que aconteceram há mais de trinta anos.²⁶

Há ainda mais uma série de pontos dignos de nota no breve documento, entretanto aqui nos limitaremos ao argumento referente à relevância. O parlamentar defende que a sociedade não tem interesse em “se manter presa a disputas” do passado e, portanto, vota contra uma política que promove, acima de ideias de justiça ou reparação, conhecimento acerca da história de um capítulo tão marcante da história do país. Quando evocamos a existência da Casa Diógenes Oliveira, o desenvolvimento de um mapa como o “Caminhos da ditadura”, o apagamento/concretamento da placa informativa do “Dopinho” e mesmo a própria ameaça de golpe combatida em janeiro de 2023, não parece possível afirmar

25 Agência Câmara de Notícias (2021).

26 Comissão de Direitos Humanos, Minorias e Igualdade Racial. Voto em separado do deputado federal Delegado Paulo Bilynskyj. Fonte: Agência Câmara de Notícias.

que não há interesse social em se ater a disputas do passado. Essas disputas, de “mais de 30anos” atrás, reverberam até os dias de hoje. Ouvimos seus ecos por toda parte. E, nesse sentido, cabe o questionamento: Porto Alegre é uma cidade silenciosa ou uma cidade silenciada? A quem interessa que os inúmeros locais apontados por Anita Carneiro em seus caminhos não sejam devidamente identificados para o conhecimento da população geral?

Em uma cidade que é ao mesmo tempo silenciada e tomada por uma cacofonia de ecos de repressão e resistência, a Casa Diógenes Oliveira se constitui em uma potência para romper os silenciamentos impostos no presente, para amplificar agências políticas e para resgatar vivências que foram e são censuradas da história. Nesse sentido, atribui-se à casa mais uma função: sala de aula. A decolonialidade proposta por Scifoni e apresentada anteriormente nesse artigo nos ajuda a compreender que a sala de aula literal, na escola, com carteiras e quadro branco, não é o único lugar onde é possível ensinar e aprender História. A Casa Diógenes Oliveira contribui para a educação na medida em que ressalta e ressignifica uma memória acerca do período ditatorial que exalta a agência de quem resistiu, mostrando que o povo brasileiro — inclusive o povo porto-alegrense — lutou de diversas formas pela democracia e pelos direitos humanos em um período em que a mínima discordância ao regime poderia custar a vida de uma pessoa. E por ser aqui, no presente, que a educação tem maior poder de transformação, o papel da Casa Diógenes como local de convivências, existências e resistências a consolida como potência educadora, rompendo com os silêncios impostos por uma visão relativista do passado. Se a cidade de Porto Alegre fala, a Casa Diógenes Oliveira clama. Cabe a nós ouvirmos, e mais ainda: clamar junto.

Considerações finais

Em Porto Alegre, no bairro Cidade Baixa, na rua Lopo Gonçalves nº 495 há uma casa, uma que não é apenas moradia, mas também casa de cultura. Nesse local, nessa cidade que é capital do estado e nesse bairro que é coração da cidade, há uma casa que também é sala de aula: uma sala de aula que tem cozinha, quartos, jardim e sala de estar; uma sala de aula com porta-retratos em vez de quadro branco e com poltronas e sofás no lugar de classes e cadeiras escolares. Nessa “casa de aula” que também é casa de cultura e casa do Guilherme e que foi a casa do Diógenes, encontram-se elementos do passado e do presente, de Porto Alegre e de Júlio de Castilhos, do Brasil, do Chile, de Guiné-Bissau e de tantos outros lugares do mundo. Nessa casa, encontram-se alunos, professores, moradores, militantes, políticos e quem mais quiser habitá-la. Nessa casa, há uma centelha de vida que não se apaga.

A Casa de Cultura Diógenes Oliveira é um espaço que não se esgota. Seja a primeira ou a décima primeira visita, há sempre algo a ser visto-ouvido-sentido-pensado-conversado. E de tanto ver-ouvir-sentir-pensar-conversar, se constrói e reconstrói como potência imensurável de construção de conhecimento e de promoção de memória, verdade e justiça. As combinações são infinitas. Uma mesma pessoa em contato com a mesma casa constrói múltiplas impressões, conexões, reflexões. Múltiplas pessoas em contato com a mesma casa geram inúmeras impressões, conexões, reflexões, e múltiplas pessoas em contato com uma casa que se transmuta — em lar, em sala de aula, em estúdio de dança, em ponto de mobilizações políticas — geram um sem-número de afetos e conhecimentos que dificilmente poderiam ser construídos e apreendidos em outro lugar

ou transcritos em qualquer que fosse o livro. Em Porto Alegre, bairro Cidade Baixa, rua Lopo Gonçalves nº 495, há uma Casa que clama contra o silêncio, o apagamento e o esquecimento que é imposto à memória de uma cidade que resistiu e que resiste.

Referências

CARNEIRO, A. N. **Caminhos da ditadura em Porto Alegre**, 2016-[s. d.]. Mapa interativo. Disponível em: https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=15HnMSLOWNJB-n13F55_BBfS8Xjt0&fmb=1&ll=-30.05960120134365%2C-51.19042135387437&z=14. Acesso em: 25 ago. 2024.

COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS, MINORIAS E IGUALDADE RACIAL. Voto em separado para o Projeto de Lei n. 1.156/21. Deputado Federal Delegado Paulo Bilynskyj. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoes-Web/prop_mostrarintegra?codteor=2434748&filenam=Tramitacao-PL%201156/2021. Acesso em: 25 ago. 2024.

COSTA, C. M. A poesia das coisas no ensino de História: exercícios de sensibilização. In: SIMAN, L. M. C.; MIRANDA, S. R. (orgs.). **Patrimônio no plural: educação, cidades e mediações**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2017, p. 95-121.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FUNARI, P.; PELEGRINI, S. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

GATHE, G. A análise de fontes sobre a ditadura militar em sala de aula. **História da ditadura**, 15 fev. 2022. Disponível em: <https://www.historiadaditadura.com.br/post/aanalisedefontessobreadi-taduramilitaremsaladeau>. Acesso em: 10 set. 2024.

GIL, C. Z. V. Educação patrimonial no ensino de História: reconhecer, valorizar e reparar. **Palavras ABEHrtas**, [s.l.], n. 4, 2021.

Disponível em: <https://palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/article/view/38>. Acesso em: 30 ago. 2024.

HALBWACHS, M. Memória coletiva e memória histórica. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990, p. 53-89.

JELIN, E. De qué hablamos cuando hablamos de memorias?. **Los trabajos de la memoria**. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2012, p. 51-70.

NEVES, D. O símbolo de uma história escolhida: o patrimônio cultural e a difícil tarefa de construir a memória da ditadura. **Memória em Rede**, Pelotas, v. 2, n. 6, p. 52-63, jan./jul. 2012.

OLIVEIRA, G. A segunda morte de Diógenes. **60 anos do golpe 1964 – 2024**, Casa Diógenes Oliveira, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 18-20, mar. 2024.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-216. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1941>. Acesso em: 5 set. 2024.

PRATS, L. El patrimonio como construcción social. **Antropologia e patrimônio**. Barcelona: Ariel, 1997.

SCIFONI, S. Conhecer para preservar: uma ideia fora do tempo. **Revista do CPC**, São Paulo, v. especial, n. 27, p.14-31, jan./jul. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/157388/155798>. Acesso em: 26 ago. 2024.

TEIXEIRA, P. C. Casa viva. **60 anos do Golpe 1964 – 2024**, Casa Diógenes Oliveira, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 8-15, mar. 2024.

WEISSHEIMER, M. Placa em frente ao Dopinha para denunciar crimes da ditadura é coberta com cimento. **Brasil de Fato**, 30 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.brasildefatores.com.br/2020/10/30/placa-em-frente-ao-dopinha-para-denunciar-crimes-da-ditadura-e-coberta-com-cimento>. Acesso em: 26 ago. 2024.

UM OLHAR SOBRE A CASA DE CORREÇÃO DE PORTO ALEGRE E SEUS ENCARCERADOS: O CASO DE JOÃO DOS SANTOS FOGUISTA

Cristiano Hoffmann Constante
Juliana Aristimunha de Oliveira
Thiago Lopes Ferreira¹

Resumo: O presente artigo é parte do desenvolvimento da disciplina Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial, realizada por estudantes do sétimo semestre do curso de História da UFRGS. Este trabalho tem como objetivo apresentar os principais elementos considerados para uma mediação em grupo realizada no Museu da UFRGS, com a utilização de patrimônio documental. O caso de João dos Santos Foguista foi tratado individualmente para pincelar alguns dos aspectos relevantes ao despertar das reflexões ocorridas durante a mediação no museu. Palavras-chave: Casa de Correção; Aprisionados; Apagamento; Continuidades; Patrimônio Documental

1 Graduandos em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Introdução

O presente trabalho trata das possibilidades de ser alcançada alguma forma de reparação histórica por meio de reflexão e questionamento, quando provocada pela análise de patrimônio documental, especialmente aquele relacionado ao sistema prisional de Porto Alegre. Para o ensino de História e educação patrimonial, embora seja importante reconhecer, valorizar e preservar, tal abordagem transcende a simples contemplação e pode instigar alunos e professores envolvidos no processo, sendo uma relevante ferramenta de aprendizado.

Analisar aspectos relativos à rede carcerária sul-rio-grandense permite não só medir a importância dada ao projeto penitenciário-reformista no Brasil da segunda metade do século XIX, como também serve de observatório, desde onde é possível acompanhar o processo de cristalização de uma sensibilidade civilizada, que passava a caracterizar-se cada vez mais pelo rechaço ao abjeto, feio e repugnante. As prisões idealizadas pelas autoridades deveriam, por certo, dar lugar a novos espaços condizentes com os princípios correccionais-higiênicos-civilizatórios, o que significava também ocultar os presos das vistas e ouvidos dos transeuntes. Com efeito, há medidas que revelam uma preocupação por parte das autoridades que confirmam o interesse – provavelmente compartilhado pelas elites locais – de retirar e afastar as prisões das zonas mais transitadas das vilas ou cidades, algo que restou evidenciado no caso da Casa de Correção de Porto Alegre (César, 2009, p. 1122).

A transferência dos aprisionados para um presídio às margens da cidade apenas reforçava o preconceito e a segregação social sofrida por esses sujeitos. Tal transformação no

mosaico urbano da cidade correspondeu ao processo combinado de modernização e exclusão social, corroborando para a manutenção de uma desejada “cidade una”, a qual só admite o convívio entre aqueles considerados bons cidadãos (Elmir, 2004, p.109).

A situação ideal para a sociedade e governantes era, então, manter à margem aqueles considerados indesejáveis: os delinquentes. Supostamente haveria um interesse que criminosos ocupassem ambientes prisionais assépticos e ressocializadores. Porém, ao revisitarmos os cárceres que fizeram parte da história do Rio Grande do Sul, é com isso que nos deparamos?

Dinamitada na metade do século XX pessoalmente pelo governador Leonel Brizola (Franco, 2016), não há marco histórico e inexistem quaisquer evidências físicas da construção da Casa de Correção (1855-1962) na Capital gaúcha naquele terreno. Não há placas ou destaque onde por mais de 100 anos foram recebidos apenados como o João que figura no título deste trabalho. No local, há apenas o que pode ser considerado um notório ponto de lazer da cidade, a Usina do Gasômetro.

Tendo em consideração o processo de apagamento histórico do prédio da Casa de Correção, concretizado com sua demolição, cabe propormos uma reflexão sobre algumas das questões que envolvem esse local e os sujeitos que um dia o habitaram. Como a história de pessoas que ocuparam a Casa de Correção de Porto Alegre permite problematizar o perfil preconcebido dos aprisionados, o patrimônio documental e as continuidades do sistema carcerário da cidade?

Um ser repugnante?

O relator da polícia, delegado do 1º Distrito, Tenente Coronel João Leite Pereira da Cunha, descreveu: “ora, Foguista, além de ser mulato escuro e andar muito mal trajado, tinha físico repugnante, e convidara Maria Cândida para amasiar-se com ele” (Pesavento, 2009, p.172).

Essas eram algumas preconceções, logo em fase de inquérito policial, relativamente a uma pessoa que teria cometido um crime no final do século XIX, na cidade de Porto Alegre, capital gaúcha. A descrição realizada pelo relator determina a figura e o caráter de alguém que, até aquele momento, era apenas mais um investigado por homicídio como sendo criminoso “nato”, claramente em consonância com os padrões lombrosianos em voga na época (Pesavento, 2009, p. 169-172).

O nome do homem que eventualmente seria condenado e cumpriria sua pena, vindo a falecer na Casa de Correção de Porto Alegre, era João dos Santos Foguista. O juízo de valor feito sobre sua pessoa pelo delegado Cunha era deveras comum à época do crime.

O campo da antropologia criminal tinha no Rio Grande do Sul um expoente que exercia suas atividades de pesquisa justamente naquela instituição penitenciária, produzindo relatórios e um vasto material embasados em fotografias, análises e entrevistas com apenados. Trata-se do dr. Sebastião Leão, médico gaúcho que conduziu seus estudos no período em que Foguista esteve encarcerado.

Esses estudos foram compilados no chamado *Relatório do doutor Sebastião Leão*, de 1897, por meio do qual o médico objetivava contribuir para a produção científica do campo da

Antropologia Criminal a partir de seus achados na Casa de Correção de Porto Alegre; e, principalmente, orientar a postura do governo republicano para que fosse comprovada, ou não, a possibilidade de “regeneração social” dos delinquentes.

Acerca das descobertas do Dr. Leão:

Não há dúvida de que Sebastião Leão adere às teorias do racismo científico. Para ele, entre a grande massa de presos “o intelecto é rudimentar, e não raro, entre os negros, indiáticos e caboclos, nota-se verdadeira obnubilação intelectual” (1897, p. 213). Ainda, conforme o Doutor Leão, os sentenciados negros e crioulos são mais acessíveis aos sentimentos religiosos”. (Garcia; Mayora, 2023, p. 309)

Portanto, tendo em consideração as teorias que influenciavam o dr. Leão, não são exatamente surpreendentes as conclusões obtidas pelo médico. Sendo ele a figura escolhida para aconselhar os governantes gaúchos no século XIX, tampouco pode ser considerada uma surpresa que as demais autoridades envolvidas em sede de inquérito e posterior processo criminal acompanhassem esse mesmo tipo de pensamento e estivessem condicionados a considerar o suspeito de um crime como alguém repugnante, antes mesmo que fosse formalizada a condenação.

A relevância do patrimônio documental

O local escolhido para a prática curricular de estágio permitiu que muitas escolhas fossem feitas pelo grupo, todas objetivando evidenciar ao máximo a história da Casa de Correção de Porto Alegre e de seus personagens para além dos estereótipos disseminados por médicos e autoridades policiais, como

visto acima. O Museu da UFRGS, fundado em 1984 em comemoração aos 50 anos da universidade, é um museu interdisciplinar que aborda diversos temas e é aberto a exposições plurais, sendo seu acervo essencialmente fotográfico. Cabe destacar que, em toda sua história, a instituição nunca teve uma exposição fixa, garantindo assim a multidisciplinaridade e a pluralidade de conhecimentos.

Assim, foi possível a produção de um vasto material contendo parte do acervo fotográfico do museu e o relacionando diretamente ao tema proposto. Algumas fotografias foram localizadas no repositório do museu (somente três da Casa de Correção). O restante do material utilizado é composto por fotografias de outros museus e informações, principalmente extraídas de livros, artigos científicos e diversos excertos de processos-crime dos apenados.

Cabe referir que é sempre desafiadora a abordagem de um tema no campo do estudo de história que traz experiências de sofrimento, sobretudo, quando essa abordagem envolve criar uma dinâmica de aula com a preocupação de abrir possibilidades de uma aprendizagem crítica e consistente, como coloca a autora Mônica Lima:

Quando se trata com um tema sensível, lida-se necessariamente com memórias acorrentadas a ressentimentos e histórias longamente negadas que produziram justificativas para seu ocultamento. Como resultado da desconstrução desse silêncio, terão que ser ouvidas as vozes que (in) surgem e que nem sempre (quase nunca) virão no formato de um discurso academicamente enquadrado. (Lima, 2018, p. 105)

Dessa forma, o patrimônio documental, no caso em tela, pode ser utilizado para visibilizar espaços e sujeitos. Como comentado em sala de aula, a finalidade não é “dar voz” a determinadas pessoas silenciadas, uma expressão extremamente capacitista. As pessoas que objetivamos apresentar no trabalho realizado sempre tiveram vozes, e os locais de reclusão sempre existiram. Apenas poucos deram ouvidos ou prestaram atenção a eles.

O dossiê Foguista

Cada integrante do grupo de mediação se responsabilizou por evidenciar um encarcerado da Casa de Correção (Feliciano Santiago do Nascimento, Fernando Athanzio e João dos Santos Foguista), trabalhando em um dossiê para cada um. O objetivo era propiciar, por meio da experiência em sala de aula (ou no espaço do Museu da UFRGS) algo que nunca tiveram direito após o encarceramento: serem tratados como seres humanos dissociados dos crimes que cometeram.

João dos Santos Foguista, condenado por homicídio e roubo, nasceu em Porto Alegre, por volta de 1845. Carpinteiro de profissão, analfabeto, era empregado da fábrica de móveis Kappel e Irmão, na rua Voluntários da Pátria (Pesavento, 2009, p. 173).

Disputava com Antônio Gonçalves da Costa a atenção de Maria Cândida dos Santos, que, além de ser muito moça, era branca. Maria era muito pobre e, diante da miséria, apesar de manter relacionamento com Antônio, aceitou as investidas amorosas de Foguista, sob a promessa de dinheiro para o pagamento do aluguel em atraso do quarto que ocupava e para alimentação. Motivado por dinheiro, supostamente, Foguista teria assassinado Costa, seu colega de trabalho, a golpes de machado (Pesavento, 2009, p. 172).

Assim, explorando detalhes e apresentando fotos que acompanham a trajetória de vida de Foguista, antes e após o encarceramento, para que surjam reflexões a partir disso, é importante a referência ao entendimento preconizado pela autora Mônica Lima, de que o trânsito entre passado e presente, mobilizado pela história trazida pela evidência do patrimônio material, pode ser realizado com muito mais efetividade. Isso permite construir uma compreensão mais sensível e, nesse sentido, mais completa do significado humano do sítio histórico (Lima, 2018, p. 105).

Na dinâmica proposta pelo grupo, pode-se notar que isso ocorre duplamente. O apagamento não é apenas de um prédio que serviu como cárcere durante quase um século, mas também dos sujeitos que ali cumpriram pena. Portanto, a tarefa de construção de compreensão é bastante árdua. Além disso, fez-se necessária a conexão com o momento atual da sociedade e seu comportamento quanto aos espaços prisionais e pessoas que estão encarceradas.

No final da mediação, o caso de Foguista e dos demais encarcerados do século XIX são contrapostos às situações (especialmente das condições prisionais) dos encarcerados do século XXI, e a discussão é encaminhada para o campo das rupturas e continuidades, tanto no que diz respeito aos sujeitos que foram/são encarcerados e as precárias condições de vida enfrentadas por eles no cárcere, quanto no que se refere ao funcionamento da própria instituição prisional.

Afinal, o que mudou? As conclusões a que chegamos foram dolorosas. A vida prisional do sujeito que vivia no século XIX não é tão diferente daquela do sujeito deste século. Essas podem parecer uma indagação e uma afirmação simplistas. Porém, ainda

assim é importante plantar as sementes de reflexão na mente dos alunos participantes.

Como bem pontuado pela autora Carmem Zeli de Vargas Gil:

[...] a especificidade da Educação Patrimonial no ensino de História é, exatamente, reconhecer e debater as camadas de História nos patrimônios; visibilizar memórias subalternizadas para se construir narrativas mais plurais da História dos povos do Brasil; reparar, de forma a introduzir a justiça na noção de verdade [...] (Gil, 2021, p. 4).

Portanto, os resultados obtidos nessa empreitada não devem ser colocados em xeque. O reconhecimento e debate fomentados relativamente a essas memórias são preciosos, contribuindo para as pluralidades de narrativas e pontos de vista suscitados a partir dessas discussões.

Considerações finais

A experiência de mediação utilizando o apoio de fotografias e fontes primárias possibilitou questionamentos e reflexão pelos participantes e, em alguma medida, reparação histórica. Esses documentos foram basilares para apresentar as histórias ocultas dos encarcerados na Casa de Correção, e tornar conhecido o rosto de pelo menos alguns deles.

Portanto, uma mediação com patrimônio documental é um instrumento fundamental para visibilizar, evidenciar as histórias de um prédio e das pessoas que o ocuparam, as quais figuram apenas no imaginário (ou nem isso) da população de Porto Alegre. Recuperar essas memórias por meio do contato com fotografias e fontes primárias, tais como excertos de processos

judiciais, permite aos sujeitos que manusearem e lerem esses materiais sejam instigados pelos questionamentos advindos da exposição oral.

As possibilidades de aprendizado em sala de aula, a partir disso, foram muitas: reflexões sobre Direitos Humanos; o sistema carcerário brasileiro e as consequências da objetificação do sujeito; o conhecimento do que são e para que servem as fontes primárias; o debate entre as escolhas patrimoniais expondo os silenciamentos e apagamentos etc.

Referências

CESAR, T. S. A ilusão panóptica: encarcerar e punir nas imperiais cadeias da província de São Pedro. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 11., Rio Grande, 2012. Anais eletrônicos. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2012, p. 1112-1127. Disponível em: http://www.eeh2012.anpuh-rs.org.br/resources/anais/18/1346375515_ARQUIVO_AilusaopanopticaANPUH.pdf. Acesso em: 29 jul. 2024.

FRANCO, S. C. Conheça a história da Casa de Correção, antigo presídio da capital. **ClicRBS**, 2016. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2016/07/conheca-a-historia-da-casa-de-correcao-antigo-presidio-da-capital-6280321.html>. Acesso em: 17 jul. 2024.

GARCIA, M.; MAYORA, M. Doutor Sebastião Leão: um criminólogo à beira do Lago Guaíba. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, São Paulo, v. 195, ano 31, p. 297-320, mar./abr.2023.

GIL, C. Z. V. Educação patrimonial no ensino de História: reconhecer, valorizar e reparar. **Palavras ABEHrtas**, [s.l.], n. 4, 2021. Disponível em: <https://palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/article/view/38>. Acesso em: 10 ago. 2024.

LIMA, M. História, patrimônio e memória sensível: o Cais do Valongo no Rio de Janeiro. **Outros Tempos**, v. 15, n. 26, p.98-111, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2LwsIdU>. Acesso em: 19 jul. 2024.

MEDEIROS, R. L. **Casa de Correção**: o cadeião da volta do gasômetro. 2003. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ycrrp/pdf/santos-9788538603863-18.pdf>. Acesso em: 29 de jul. 2024.

PESAVENTO, S. **Visões do cárcere**. Porto Alegre: Zouk, 2009.

PIFFER, T. **Outras histórias de uma mesma cidade**: becos, criminalidade e Casa de Correção em Porto Alegre nos anos finais do **século XIX**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Faculdade de História, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2021.



» RUAS

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E RESISTÊNCIA LGBTQIA+: INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NA HISTÓRIA SOBRE A MEMÓRIA DE PORTO ALEGRE

Daniele Cristie Almeida Bestetti¹

Resumo: Este artigo explora as experiências de um estágio em educação patrimonial no Centro de Referência da História LGBTQIA+ no RS (Close), voltado à construção de uma narrativa histórica mais inclusiva e crítica das memórias LGBTQIA+. Utilizando uma abordagem decolonial e fundamentada na abordagem construtivista da educação, o trabalho visa a recuperar as vozes marginalizadas das comunidades LGBTQIA+ e refletir sobre a inserção dessas histórias no ensino de História e no patrimônio cultural da cidade de Porto Alegre. As intervenções pedagógicas realizadas em contextos distintos revelaram tanto o silenciamento quanto a resistência no trato dessas questões. Em uma intervenção em sala de aula, o silêncio demonstrado pelos estudantes evidenciou a exclusão histórica de narrativas LGBTQIA+, enquanto uma segunda intervenção em evento de portas abertas na universidade mostrou o potencial de diálogo e

1 Artigo escrito pela graduanda em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como atividade final avaliativa da disciplina de Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial, ministrada pelas professoras Carmem Zeli de Vargas Gil e Melina Kleinert Perussatto, no semestre de 2024/01.

engajamento quando essas vozes são incluídas. O estudo aponta a necessidade de uma educação transformadora que reconheça as contradições da historiografia tradicional e promova a inclusão das narrativas LGBTQIA+ como parte integrante do patrimônio cultural.

Palavras-chave: Educação patrimonial; História LGBTQIA+; Decolonialidade; silenciamento; Resistência

Construindo a história com o Close: uma introdução à minha experiência de estágio

A escrita da história tem sido, por muito tempo, um terreno fértil para a perpetuação de silêncios e invisibilidades, especialmente no que se refere à participação e contribuição de comunidades LGBTQIA+. Como apontam Veras e Pedro (2014), a historiografia tradicional tem sido marcada por uma “eleição política” que, ao privilegiar certos sujeitos e narrativas, acaba por silenciar outras, particularmente aquelas que desafiam normas hegemônicas de gênero e sexualidade (p. 7). Nesse contexto, as homossexualidades foram historicamente relegadas a um espaço de não existência, consideradas “não humanas” pela lógica heteronormativa que domina a produção do conhecimento histórico (Veras; Pedro, 2014, p. 7).

Aprendi sobre isso a partir de minha participação no Close (Centro de Referência da História LGBTQIA+ no Rio Grande do Sul), coordenado pelo professor dr. Benito Schmidt, do Departamento de História da UFRGS, iniciada em junho de 2021, quando recebi bolsa de iniciação científica, a qual ainda mantenho. Neste semestre, a bolsa se fundiu com meu estágio em educação patrimonial, tornando a experiência ainda mais enriquecedora. Esse processo me permitiu aprofundar o contato

com as histórias silenciadas das comunidades LGBTQIA+ no Sul do Brasil e refletir sobre como essas memórias podem ser inseridas em uma narrativa histórica mais plural e inclusiva. A partir de minha atuação no Close, tenho buscado contribuir com a valorização dessas memórias por meio de intervenções pedagógicas e produção de materiais didáticos, como o capítulo do livro paradidático que escrevo em conjunto com os bolsistas, intitulado “Uma cidade plural II: conhecendo territórios LGBTQIA+ em Porto Alegre nas últimas décadas do século XX”.

Estudei como, a partir dos anos 1980, influências do pensamento feminista e dos estudos queer começaram a desafiar as estruturas sociais hetero-cis-normativas, provocando fissuras no longo “sono heteronormativo” de Clio, a musa da história. Monique Wittig, em sua análise da heterossexualidade como um regime político, e Michel Foucault, com suas reflexões sobre os dispositivos de poder que constituem a sexualidade, ofereceram boas bases teóricas para uma revisão crítica do papel que a historiografia desempenha na construção de identidades e na legitimação de normas sociais (Wittig, 2006; Veras; Pedro, 2014, p. 3-9). Não apenas partir desse ponto, mas como exemplos de movimentações político-epistemológicas, houve uma mudança na visibilidade das questões LGBTQIA+, quando tal começou a emergir no cenário acadêmico brasileiro, embora ainda de maneira incipiente e frequentemente marginalizada.

O desafio de incluir as narrativas LGBTQIA+ na história oficial vai além de uma simples adição de novas vozes ao cânone existente. Trata-se de uma operação política que requer a desconstrução das “normas regulatórias dos sexos e do gênero” e a problematização das estruturas de poder que historicamente definiram quem tem direito de ser lembrado e quem é condenado

ao esquecimento (Veras; Pedro, 2014, p. 12-15). Neste sentido, a educação patrimonial emerge como uma ferramenta crucial para não apenas valorizar essas histórias, mas para transformá-las em agentes de mudança social, como defendido por Paulo Freire em sua concepção de educação transformadora (Freire, 2004).

No decorrer do estágio, duas intervenções pedagógicas se destacaram por sua significância e pelos diferentes resultados que apresentaram. A primeira, em uma sala de aula com a turma que frequentei durante o semestre da própria cadeira de estágio em docência na educação patrimonial, foi marcada por um silêncio quase palpável, que manifestava o próprio silenciamento histórico das identidades LGBTQIA+. Esse episódio revisitou as dificuldades e resistências ainda presentes na educação quando se trata de abordar questões de gênero e sexualidade, refletindo o que Wittig e Navarro-Swain chamam de “silêncio político” em torno das experiências LGBTQIA+ (Navarro-Swain, 2008, p. 29-46) (Wittig, 2006). Este silêncio, longe de ser apenas uma ausência de fala, é, na verdade, uma manifestação das normas regulatórias que ainda operam na sociedade e na educação, restringindo o espaço para discussões que desafiam a norma heteronormativa.

Em contraste, a segunda intervenção, realizada durante um evento de portas abertas na universidade, revelou um cenário mais promissor. Nessa ocasião, a participação ativa dos jovens estudantes e o engajamento com as questões propostas indicaram um rompimento com o silenciamento e uma disposição crescente para o diálogo sobre temas LGBTQIA+. Este episódio foi particularmente emocionante, pois sinalizou não apenas maior aceitação das questões de gênero e sexualidade, mas também compreensão mais profunda da importância de incluir essas narrativas na história e na educação. Essa experiência,

que se alinha com os princípios de uma educação transformadora como proposta por Freire, reforça a ideia de que a educação pode, e deve, ser um espaço de construção coletiva de conhecimento e de luta por justiça social (Freire, 2004).

Essas intervenções evidenciam a importância de uma abordagem crítica e inclusiva da história. Ao integrar as narrativas LGBTQIA+ no ensino de História e na educação patrimonial, não apenas valorizamos histórias silenciadas, mas também promovemos uma compreensão mais ampla e plural do nosso passado e, consequentemente, do nosso presente. O desafio é grande, mas a recompensa é imensurável: uma sociedade que reconhece e celebra sua diversidade, construindo um futuro mais justo e igualitário.

Neste sentido, o trabalho de educação patrimonial desenvolvido no Close visa não apenas a valorizar as memórias, a cultura e os espaços de sociabilidade LGBTQIA+, mas também transformá-los em agentes de mudança social. Ao valorizar e visibilizar as histórias das comunidades LGBTQIA+ em Porto Alegre, contribuímos para a construção de uma narrativa histórica mais inclusiva, que reconhece as múltiplas identidades que compõem o tecido social e promove o respeito à diversidade.

Problematização: onde estão as pessoas LGBTQIA+ na história e nos espaços da cidade de Porto Alegre?

Ao preparar as aulas, a problematização que visava a guiar toda a discussão se baseava na pergunta: onde estão as pessoas LGBTQIA+ na história e nos espaços da cidade de Porto Alegre? (Como escrever a história incluindo a participação e a contribuição da comunidade LGBTQIA+? Como a memória coletiva das comunidades LGBTQIA+ pode ser valorizada através da

educação patrimonial? Como a resistência cultural e política das comunidades LGBTQIA+ se manifesta nos espaços de sociabilidade LGBTQIA+?) Na proposta de minha aula de Educação Patrimonial Participativa, questioneei a invisibilidade e repressão histórica das pessoas LGBTQIA+ e suas consequências na construção da identidade cultural de Porto Alegre. A ausência de suas narrativas nas fontes tradicionais reflete o “pensamento heterossexual” (Wittig, 2006), que exclui essas vozes da história oficial. Essa invisibilidade impacta a compreensão da diversidade e contribui para a marginalização dessas experiências.

Ao mostrar o documentário *Caleidoscópio: história LGBTQIA+ do Rio Grande do Sul*, que retrata a resistência e a luta das pessoas LGBTQIA+ ao longo dos anos, por meio de fontes históricas, busquei criar um espaço de reflexão e discussão, permitindo que os estudantes se apropriassem dos conteúdos e construíssem significados a partir de suas próprias experiências e contextos. As atividades posteriores foram voltadas principalmente para pensar espaços e eventos de sociabilidade LGBTQIA+ em Porto Alegre, como os citados no documentário, visto que tais espaços desempenham um papel vital na resistência e permanência dessa comunidade.

A proposta de atividades que discutissem a presença LGBTQIA+ em espaços públicos e eventos como a Parada do Orgulho LGBTQIA+ visou a valorizar as lutas culturais e políticas dessas comunidades. A análise de jornais como *Lampião da Esquina* (1978) e *Jornal Nuances* (1999) e a reflexão sobre espaços de sociabilidade e resistência, como o Shopping Rua da Praia e o bairro boêmio Bom Fim, fortaleceram o reconhecimento das contribuições LGBTQIA+ na construção da memória coletiva e cultural da cidade.

Essa discussão foi essencial para abordar como a resistência cultural se manifesta nos espaços de Porto Alegre, e para reexaminar a narrativa dominante que exclui essas vozes da história. Ao refletirmos sobre a falta de visibilidade LGBTQIA+, estamos promovendo uma educação patrimonial que reconhece a importância dessas narrativas para uma sociedade mais inclusiva e diversa.

Primeira experiência: a escuta ativa e o vazio

A primeira experiência de intervenção pedagógica realizada no estágio de educação patrimonial foi marcada por um cenário que revelou a complexidade do silenciamento das pautas LGBTQIA+ na história e na sociedade. Em uma sala de aula com a turma com a qual estudei durante o semestre, todos presentes na cadeira de estágio em docência na educação patrimonial, abordei a história da comunidade LGBTQIA+ e sua relação com o patrimônio cultural de Porto Alegre. Isso posto, foi possível perceber que os estudantes demonstraram um genuíno interesse pelo tema. No entanto, esse interesse não se traduziu em uma participação ativa durante a discussão. Os estudantes se mostraram atentos, escutando ativamente, conforme definido por Roland Barthes (1990), que descreve a escuta ativa como um ato de atenção e de abertura ao outro, em que a comunicação não se limita apenas à recepção passiva de informações, mas envolve uma interação potencialmente transformadora.

Apesar da escuta atenta, o que emergiu foi um silêncio doloroso, evidenciando um bloqueio na expressão das ideias e sentimentos sobre o tema. Esse silêncio, longe de indicar desinteresse ou falta de conhecimento, refletiu o profundo silenciamento político que permeia as pautas LGBTQIA+ na educação

e na escrita da história. A ausência de referências sobre a história LGBTQIA+ na educação formal, especialmente em contextos de ensino básico e universitário, criou um vácuo de conhecimento que impediu os estudantes de articularem suas opiniões e compreensões sobre o assunto. Essa experiência foi particularmente dolorosa para mim, pois evidenciou a luta interna dos estudantes entre o desejo de participar e a incapacidade de verbalizar suas percepções, uma consequência direta da invisibilização histórica das identidades LGBTQIA+.

Soihet e Pedro (2007) discutem como esse silenciamento é resultado de uma “eleição política” na historiografia tradicional, que deliberadamente exclui as vivências divergentes das narrativas oficiais (Soihet; Pedro, 2007). Essa exclusão perpetua uma ideia de que essas identidades não fazem parte da história, reforçando a marginalização dessas vozes na sociedade. Durante a intervenção, essa realidade tornou-se palpável, revelando que o silenciamento não é meramente a ausência de fala, mas uma forma de controle social que restringe as possibilidades de expressão dos estudantes. O interesse genuíno, portanto, estava presente, mas a falta de conhecimento sobre essas questões resultou em uma espécie de “paralisia discursiva”, em que os estudantes, mesmo querendo, não sabiam como ou o que dizer.

Para pensar essa experiência, lanço mão do conceito de Monique Wittig (2006), que descreve o “pensamento heterossexual” como um dispositivo político que constrói e mantém normas de gênero e sexo, estabelecendo uma hierarquia que exclui e marginaliza o não conformista (Wittig, 2006). O pensamento heterossexual molda a narrativa histórica para preservar a normatividade e excluir as alternativas, como se as vivências não heteronormativas não tivessem relevância ou

mesmo existência na história. Ademais, Navarro-Swain (2008) complementa essa visão ao afirmar que a história oficial frequentemente repete visões dominantes que reforçam hierarquias de gênero e poder, ignorando as contribuições e experiências daqueles que desafiam essas normas (Navarro-Swain, 2008, p. 29-46). O silêncio sobre as experiências da população LGBTQIA+ na história é, portanto, um silêncio político que resulta da imposição de uma narrativa dominante que exclui e silencia as vozes alternativas.

Segunda experiência: falas que constroem por meio da educação decolonial

A segunda intervenção pedagógica ocorreu em um evento de portas abertas na universidade, um espaço no qual estudantes e membros da comunidade puderam participar ativamente de uma aula sobre a história e o patrimônio LGBTQIA+ de Porto Alegre. Diferente da primeira experiência, em que o silêncio e a resistência ao tema foram evidentes, nesta ocasião, os participantes tinham um interesse prévio e consciente sobre o assunto, já que as atividades foram divulgadas com antecedência. Esse contexto de escolha ativa pelo aprendizado criou um ambiente mais acolhedor e engajado, em que muitos participantes eram membros da comunidade LGBTQIA+, o que fortaleceu ainda mais a identificação.

Aqui, a abordagem decolonial, inspirada em autores como Hariagi Borba Nunes (2021), Luciana Ballestrin (2013) e Susan Stryker (2006), foi fundamental para guiar as discussões. Essa perspectiva crítica vai além de simplesmente questionar as estruturas de poder, oferecendo uma análise profunda sobre como o colonialismo e o imperialismo moldaram nossas concepções

sobre gênero e sexualidade. A hegemonia dos discursos eurocêtricos e heteronormativos na construção da história, inclusive da história LGBTQIA+, foi desafiada, e a discussão focou na necessidade de reconhecer as resistências queer que surgem em espaços periféricos e marginalizados.

A participação e a construção ativa foram elementos centrais nessa segunda experiência. Os participantes não apenas contribuíram com suas percepções, mas também trouxeram questionamentos profundos e reflexões que ressoaram com as ideias decoloniais discutidas em aula. Um dos pontos mais revolucionários levantados durante as discussões foi a crítica à binariedade de gênero e ao sexo como construções colonialistas, europeias, ocidentais e brancas. Conforme argumenta Carmen Zeli de Vargas Gil, entre outros escritores, “A história ensinada, tida como história de um país ou região, é, em geral, a história de um pequeno grupo social, majoritariamente branco, masculino, católico, heterossexual, de classe média alta e proprietária, e do meio urbano” (Gil *et al.*, 2022, p. 52), ou seja, essa perspectiva decolonial, trazida pelos alunos, desafia e desafiou as estruturas de poder que sustentam a colonialidade, questionando as categorias rígidas e binárias impostas pelo colonialismo e reafirmando a pluralidade e a fluidez das identidades.

A Educação Patrimonial, conforme delineada no caderno do Iphan, reconhece que os diferentes contextos culturais em que as pessoas estão inseridas são, simultaneamente, ambientes educativos que influenciam e moldam as formas de ser e estar no mundo. A transmissão cultural que ocorre nesses contextos é fundamental, pois o aprendizado é mediado pelas interações com os pares que compartilham esses espaços. Uma mediação, nesse sentido, é vista como um processo contínuo de desenvolvimento

e aprendizado humano, no qual a incorporação da cultura e a percepção dos modos culturais de agir e pensar desempenham um papel central nas relações consigo mesmo e com os outros (Brasil, 2014). No contexto do ensino de História, ampliamos esse conceito para incluir uma perspectiva que reconheça a diversidade das experiências humanas, particularmente as narrativas LGBTQIA+ que historicamente foram marginalizadas.

Assim, a educação patrimonial no ensino de História deve ser entendida como um processo educativo participativo e colaborativo, no qual a comunidade escolar, incluindo educandos e educadores, atua como co-construtora de saberes. Ao explorar a presença LGBTQIA+ na história e no espaço, meu objetivo foi fomentar um ambiente em que os estudantes pudessem dialogar sobre as manifestações de amor, diversidade e resistência dessas comunidades ao longo do tempo. Isso não apenas contribuiu para a compreensão das múltiplas vozes que compõem a história, mas também promoveu um respeito mais profundo pela diversidade cultural e social (Pacievitch, 2019). Procurei, para isso, manter uma abordagem que dialogasse com os princípios de mediação participativa, conforme discutido por Nina Simon, e com as ideias de Bakhtin sobre a interação significativa entre educadores e educandos (Pacievitch, 2019).

As falas dos participantes foram transformadoras, não apenas pelo caráter teórico, mas pela capacidade de articular um discurso que reconhecesse e valorizasse a diversidade dentro da comunidade LGBTQIA+. Eles ressaltaram que a resistência e aceitação queer não se limitam aos espaços centrais e mais conhecidos da cidade, como o Bom Fim ou o Shopping Rua da Praia, mas também estão presentes em bairros periféricos como a Restinga, que, desde 2008, realiza sua própria parada LGBTQIA+.

Essa observação, ao destacar a importância dos bairros marginalizados, revisitou a questão da invisibilidade das periferias nas discussões sobre patrimônio cultural, revelando como a resistência queer se manifesta de maneira diversa e descentralizada.

A educação patrimonial, nesse contexto, tornou-se um instrumento de grande valor para promover uma história mais inclusiva e plural. Ao abordar as narrativas LGBTQIA+ de forma decolonial, rompeu-se com a lógica eurocêntrica que muitas vezes domina os discursos históricos e patrimoniais, permitindo que as vozes e experiências marginalizadas fossem reconhecidas e celebradas. A participação dos estudantes, nesse caso, foi um exemplo claro do que Paulo Freire descreve como uma educação transformadora, em que o diálogo e a reflexão crítica permitem a construção coletiva do conhecimento e a emancipação dos sujeitos (Freire, 2004).

Conclusão: a educação patrimonial como ferramenta de transformação e inclusão

As experiências vivenciadas durante o estágio de educação patrimonial no Close ressaltaram o poder transformador que a educação pode exercer quando se propõe a romper com o silenciamento e a exclusão histórica. As intervenções pedagógicas, embora distintas em suas dinâmicas, revelaram a importância crucial de incluir as narrativas LGBTQIA+ no ensino da História, não apenas para oferecer uma visão mais completa do passado, mas também para fomentar o desenvolvimento de uma consciência crítica e inclusiva entre os estudantes.

A primeira experiência, marcada pelo silêncio dos alunos, evidenciou a profunda lacuna existente na formação histórica oferecida no ambiente escolar tradicional. Como apontam Veras

e Pedro (2014), o silenciamento das pautas LGBTQIA+ na educação é um reflexo de escolhas políticas que determinam o que é lembrado e o que é esquecido (p. 7). Esse silêncio, no entanto, não deve ser interpretado como um desinteresse ou incapacidade dos estudantes, mas como um indicador da ausência de um repertório necessário para a expressão e compreensão dessas questões. A escuta ativa, como descrita por Barthes (1997), foi uma presença notável nessa intervenção, mostrando que, apesar da falta de conhecimento prévio, havia um interesse genuíno por parte dos alunos, que infelizmente não tinham sido expostos a essas narrativas em suas trajetórias educacionais.

Por outro lado, a segunda intervenção revisitou a potência da educação patrimonial como ferramenta de empoderamento e transformação. A participação ativa dos estudantes, já familiarizados com as questões LGBTQIA+ e comprometidos em desafiar as estruturas coloniais e binárias de gênero e sexualidade, demonstrou como uma abordagem decolonial pode enriquecer o processo educacional. Ballestrin (2013) nos lembra que a colonialidade do poder impõe categorias rígidas que mantêm o controle sobre corpos e identidades, e que desafiar essas categorias é essencial para a construção de uma história mais inclusiva (p. 101). Ao incluir vozes e geografias marginalizadas, como as das periferias de Porto Alegre, na discussão sobre patrimônio cultural, os participantes não apenas reconheceram a diversidade dentro da comunidade LGBTQIA+, mas também ampliaram a compreensão do que constitui o patrimônio cultural queer.

Essa jornada pedagógica reafirmou a necessidade de uma educação que vá além da mera transmissão de conhecimento, promovendo a participação ativa e crítica dos estudantes na construção do saber, como defendido por Paulo Freire (2004).

Como definem Carmen Gil e Melina Perussatto e Sarah Amaral (2024) “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...” (Gil; Perussatto; Amaral, 2024, p. 22), logo, quando bem conduzida, a educação patrimonial, pode ser um espaço privilegiado para a promoção de uma cidadania mais plena e consciente, na qual as histórias marginalizadas ganham voz e as experiências de resistência e luta são reconhecidas e celebradas.

Em suma, as intervenções realizadas demonstraram que a educação patrimonial tem o potencial de transformar a maneira como a história é ensinada e compreendida, uma vez que “Docência é autoria, o que fazemos em sala de aula dificilmente é mera cópia do que já está feito” (Gil, 2022, p. 50). Ao romper com o silenciamento e incluir essas histórias no currículo escolar, estamos não apenas preenchendo lacunas do passado, mas também construindo uma sociedade mais justa e inclusiva, capaz de valorizar a pluralidade de identidades e experiências que compõem o nosso tecido social. O desafio agora é garantir que essa abordagem continue a se expandir e a se consolidar, para que essas vozes possam ser ouvidas e suas histórias, contadas.

Referências

BALLISTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, mai./ago. 2013.

BARTHES, R. **O óbvio e o obtuso**: ensaios críticos III. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GIL, C. Z. V. et al. Currículos, encontros e planejamento. **Questões desestruturantes no ensino de história**. Porto Alegre: UFRGS, 2022, p. 41-47. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/249437>. Acesso em: 20 ago. 2024.

_____.; PERUSSATTO, M.; AMARAL, S. **Ensinar história nas fissuras do patrimônio**. [no prelo]. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/249437>. Acesso em: 09 mai. 2023.

NAVARRO-SWAIN, T. História: construção e limites da memória social. In: RAGO, M.; FUNARI, P. P. (orgs.). **Subjetividades antigas e modernas**. São Paulo: Annablume, 2008, p. 29-46.

NUNES, H. B. Feminismos descolonizadores: (lesbo)feminismo decolonial, las fronteras e enegrecendo o feminismo. **Revista Eletrônica da ANPHLAC**, n. 31, p. 420-449, ago./dez. 2021. Disponível em: <http://revista.anphlac.org.br>. Acesso em: 23 jul. 2024.

STRYKER, S. (De)Subjugated Knowledges: An Introduction to Transgender Studies. In: STRYKER, S.; WHITTLE, S. (eds.). **The Transgender Studies Reader**. Nova York: Routledge, 2006, p. 1-17.

VERAS, E. F.; PEDRO, J. M. Os silêncios de Clio: escrita da história e (in)visibilidade das homossexualidades no Brasil. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 6, n. 13, p. 90-109, set./dez. 2014.

WITTIG, M. **El pensamiento heterosexual y otros ensayos**. Madri: Egales, 2006.

AVANTE LEGALIDADE: A ESTÁTUA DE LEONEL DE MOURA BRIZOLA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Julia Melo da Silva¹

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo explorar os possíveis usos no ensino de história do monumento inaugurado em janeiro de 2014, em homenagem ao ex-governador e líder da Campanha da Legalidade, Leonel Brizola. A proposta foi teorizada a partir da minha experiência enquanto estagiária, da revisão e da análise bibliográfica, aliada às concepções de *cidade educadora* e integrante do currículo escolar. É resultado do plano de mediação elaborado para a disciplina obrigatória, Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial, do curso de Licenciatura em História, no primeiro semestre acadêmico de 2024, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ao historicizar o monumento de uma maneira crítica, torna-se possível uma aula de história *indisciplinada*, disposta a se contrapor às memórias oficiais e com coragem de criar e aceitar novos desafios e experiências, rompendo com a lógica colonialista e excludente do patrimônio hegemônico, contribuindo com a democratização do conhecimento por meio do direito à memória.

1 Graduanda do curso de Licenciatura em História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de História.

Palavras-chave: Leonel Brizola; Educação Patrimonial; Ensino de História

Protesta contra o tirano
Se recusa a traição
Que um povo só é bem grande
Se for livre sua Nação

Avante brasileiros de pé
Unidos pela liberdade
Marchemos todos juntos com a bandeira

Que prega a lealdade

(*Hino da Legalidade*, de
Paulo César Pereio e Lara de Lemos)

Introdução

Para o sociólogo francês Pierre Bourdieu², a mídia é um espaço de poder e disputas. Ele argumenta que a imprensa possui significativo capital simbólico, referindo-se à forte influência sobre como o público percebe o que é legítimo e o que é verdadeiro. Com essa habilidade, os meios de comunicação moldam a percepção de realidade dos sujeitos, por isso, a noção de “opinião pública” é, na verdade, uma construção ilusória, resultado de manipulações e simplificações feitas por veículos hegemônicos que operam de acordo com a conjuntura política em que estão inscritos. Nesse sentido, a obra de Bourdieu, foi um dos pilares que permearam a nossa escolha e a nossa elaboração para o plano de mediação desenvolvido para a disciplina de Estágio

2 Bourdieu, P. *A opinião pública não existe*. THIOLENT, M. Crítica Metodológica, investigação social e enquete operária. São Paulo: Polis, 1981. p. 137-151. Disponível em: <https://evoluieducacional.com.br/wp-content/uploads/2012/08/21979592-Bourdieu-A-opiniao-publica-nao-existe.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.

De Docência Em História – Educação Patrimonial, no semestre 2024/1, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O tema que orientou o planejamento do estágio foi a cobertura jornalística da Campanha da Legalidade de agosto de 1961. Elaboramos as nossas estratégias teóricas fundamentadas na análise textual-discursiva de periódicos influentes da época, sendo eles: *Jornal do Dia*, *Última Hora*, *O Pioneiro*, *Diário de Notícias* e *A Tribuna da Imprensa*, assim, buscando identificar itens que revelassem suas respectivas posturas diante do Movimento da Legalidade, como o contexto histórico, imagens, símbolos e vocabulários utilizados. Além disso, entre os nossos objetivos estava presente a abordagem da Campanha da Legalidade enquanto Patrimônio do Estado do Rio Grande do Sul e, para tanto, como palco da mediação, optamos pelos arredores do monumento erguido em homenagem a Leonel de Moura Brizola, no Centro Histórico de Porto Alegre.

Sabemos que o campo patrimonial é, como será explorado a seguir, uma arena de disputas políticas. Nessa perspectiva, a abordagem adotada no plano de estágio baseou-se na busca da conexão da valorização de fontes documentais com o processo histórico e legalista de resistência no estado do Rio Grande do Sul, criando perspectivas sobre a cidade, além das narrativas tradicionais. O processo de elaboração e execução do plano de mediação revelou tanto desafios quanto potencialidades em nosso objetivo de atuação crítica enquanto educadores perante o campo patrimonial. Nosso objetivo foi romper com o lugar de cumprilidade social que o patrimônio historicamente ocupou, promovendo a problematização desses bens, sejam eles materiais ou imateriais, envolvendo o público em reflexões que questionem e analisem o significado desses patrimônios na atualidade.

Nesse processo, a estátua de Leonel Brizola demonstrou um grande potencial para se trabalhar com o patrimônio no ensino de História. Ela não apenas contribui para o reconhecimento do legado democrático da Campanha da Legalidade e de quem a liderou, mas também destaca o Centro Histórico de Porto Alegre como um agente ativo na construção histórica e patrimonial. A estátua integra o complexo de monumentos da Praça da Matriz, que tende a reforçar o caráter clássico do patrimônio: um recurso utilizado para ocultar as divisões e desigualdades existentes no corpo social, fomentando a simulação de que a sociedade não está dividida em etnias, grupos e classes (Canclini, 1994; Chauí *apud* Demarchi, 2022, p. 34), assim, é um campo estratégico na manutenção das relações de poder (Demarchi, 2022, p. 32).

O monumento, ao representar o ex-governador trabalhista do Rio Grande do Sul, rompe com o padrão elitista do patrimônio brasileiro e pode ser utilizado como uma ferramenta pedagógica no ensino de História, ao trabalhar a história do estado gaúcho e da ditadura civil-militar, à luz da concepção de *cidade educadora* (Carneiro, 2023). Visto que não se aprende sobre a cidade ou sobre a história falando delas, mas vivenciando-as e experimentando-as (Bonafé, 2013, p. 456), dessa forma, conferindo aos estudantes a capacidade de problematizar o conhecimento e a realidade que os rodeia. E ao professor, “um novo papel dinamizador da relação entre sujeito, conhecimento e experiência” (*Ibid.*).

O presente trabalho, portanto, aproxima-se da teoria de Jaume Bonafé, de que o sujeito habita a cidade e é habitado por ela. A cidade pode ser a extensão do currículo escolar e do ensino de História, aqui, essa ideia materializa-se na estátua de

Brizola, que pode ser utilizada para a problematização em torno da noção de patrimônio histórico-cultural e para a rememoração do papel desempenhado pelo líder legalista e de todos os gaúchos que se opuseram ao autoritarismo do golpe da década de 1960, quebrando o estigma de que o Rio Grande do Sul é um estado homogêneo e historicamente reacionário.

Monumento ao político trabalhista Leonel de Moura Brizola

Nascido em 1922, no interior do município de Carazinho, Leonel de Moura Brizola vinha de uma família de pequenos proprietários, mas não tinha vínculo com o latifúndio de seus antecessores. A historiadora Claudia Wasserman (2011, p. 66) o define como um *tribuno da plebe*, capaz de entender os problemas da população e conceber soluções viáveis. Brizola iniciou sua atuação política no Movimento Estudantil na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na década de 1940, onde graduou-se em engenharia civil e conheceu sua futura esposa, Neusa Goulart, irmã do futuro presidente da república, João Goulart.

O jovem gaúcho, desde cedo articulado com o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), foi eleito deputado estadual pela primeira vez em 1947, destacando-se como um dos principais líderes emergentes do partido. O estudante admirava, paradoxalmente, Getúlio Vargas e Luís Carlos Prestes, mas foi atraído pelo PTB de Getúlio e estreitou os laços com o partido quando, em 1950, casou-se com Neusa, tendo Vargas como padrinho da união. A popularidade de Brizola, todavia, ascendeu através da sua atuação como prefeito da capital, entre 1955 e 1958. Ele privilegiou bairros marginalizados com programas de moradia e saneamento, e o ponto alto de sua administração — que

o levou até o governo estadual — foi a dimensão educacional, com o lema “Nenhuma criança sem escola” (*Ibid.*).

Brizola colocou-se no cenário político como o sucessor de Bento Gonçalves e de Getúlio Vargas, líderes que “havam lutado a partir da região em nome da integração nacional” (*Ibid.*). Durante sua administração estadual, herdou do varguismo a crença em um desenvolvimento independente, criou a Caixa Econômica Estadual e estatizou a International Telegraphs & Telephones, transformando-a na Companhia de Riograndense de Telecomunicações (CRT), e a Bond and Share, convertendo-a na Companhia Estadual de Energia Elétrica (CEEE), distancian-do-se dos centros hegemônicos do capitalismo. No âmbito das causas sociais, o político criou a Secretaria do Trabalho e incentivou as mobilizações em prol de projetos de reforma agrária, que iniciou no bairro Sarandi em Porto Alegre e em uma região perto da cidade de Pelotas, ao sul do estado (*Ibid.*).

O acontecimento mais proeminente da sua administração, contudo, foi a Campanha da Legalidade, ocorrida no mês de agosto do ano de 1961, na qual Brizola retomava o “fio condutor que o transformaria em mais um mito político brasileiro e sul-rio-grandense” (*Ibid.*), tal como suas inspirações. Como pontua a autora (*Ibid.*, p. 67):

Foi o prestígio de Leonel Brizola como governador do Rio Grande do Sul que permitiu a mobilização popular em torno da Campanha da Legalidade, convocada por ele em 1961, para defender a posse de João Goulart na presidência da República, depois da renúncia de Jânio Quadros. Sua prédica em torno da legalidade e do respeito à Constituição surtiu efeitos momentâneos.

A sociedade brasileira estava polarizada, assim como o mundo pós-Segunda Guerra Mundial. A elite acreditava que Jango, Brizola e aqueles que os seguiam eram defensores do comunismo internacional e acusava-os de tentar implantar o socialismo no Brasil.

A Campanha da Legalidade foi um dos períodos mais dramáticos da história recente do estado, caracterizando-se como um movimento político, social e que contou com uma notável participação militar, no qual Leonel Brizola desempenhou um papel de protagonista durante o processo, que atribui a ele a marca do trabalhismo e da rebeldia sul-rio-grandense pelo qual ficaria lembrado.

O país encontrava-se em um período conturbado decorrente dos últimos acontecimentos políticos da época, o cenário global era marcado pela Guerra Fria e pela recente Revolução Cubana. No âmbito nacional, o suicídio de Vargas ainda reverberava e o principal estopim para a crise política de 1961 foi a renúncia do então presidente Jânio Quadros, que, sob uma falha estratégica, decidiu renunciar à presidência da República por meio de uma carta, alegando que forças terríveis se voltaram contra ele. A interpretação predominante entre historiadores é que Quadros planejava renunciar na esperança de que o Congresso Nacional e a população brasileira o impedissem, devido ao possível repúdio à figura política de João Goulart (Heck, 2016, p. 17), visto que após o falecimento de Vargas, Goulart era considerado o principal nome do trabalhismo no país, portanto, era alvo dos partidos de direita e dos militares (Wasserman, 2011, p. 65). Assim, permitindo o retorno de Jânio ao cargo. Embora houvesse um apelo de alguns governadores da federação, não

se registraram outras manifestações relevantes em favor do retorno de Quadros à cadeira presidencial (Heck, 2016, p. 18).

A Constituição promulgada em 1946 deixava claro quem deveria assumir a presidência, mas os militares expressavam preocupação com a possibilidade de “instauração do comunismo” no Brasil. Para agravar o cenário, nesse momento, Goulart estava em uma expedição ao Oriente e encontrava-se na China de Mao Tsé-Tung. O vice-presidente tomou conhecimento da renúncia de Quadros através de um jornalista do Última Hora que o acompanhava em sua comitiva (*Ibid.*, p. 19). Na ausência de Jango, Ranieri Mazzilli, presidente da Câmara dos Deputados, assumiu interinamente a presidência da República. Naquele contexto, os ministros militares do governo Jânio — general Odílio Denys (Exército), brigadeiro Gabriel Grün Moss (Aeronáutica) e almirante Sílvio Heck (Marinha) — formaram uma junta militar com a finalidade de barrar a posse do político trabalhista, vetando seu retorno ao Brasil sob a justificativa de segurança nacional (*Ibid.*). Os três ministros ameaçaram João Goulart repetidamente, afirmando que, se retornasse, seria preso e que, caso resistisse, provocaria uma guerra civil no país. Dessa forma, uma crise política e militar se instalou no território nacional.

O governador do Rio Grande do Sul, amigo e cunhado de Jango — e apadrinhado politicamente por Vargas —, entra em cena logo nas primeiras 24 horas após a saída de Quadros, promovendo discursos e chamados a população em favor do seguimento da Constituição. Brizola colocava-se fervorosamente contra qualquer tentativa de golpe e resistiria em defesa da posse de João Goulart. Ainda no dia 25 de agosto, dia da renúncia de Quadros, o governador reuniu centenas de pessoas em frente ao Piratini mobilizadas pela legalidade.

Nos dias seguintes, entre 27 e 28 de agosto, Brizola promoveu a *Cadeia da Legalidade*, requisitou os equipamentos da Rádio Guaíba, — que atualmente está sob o domínio do Grupo Record —, para estabelecer a comunicação com os gaúchos. E entre chamados e informes, uma das estratégias utilizadas pelo governador era a constituição de um imaginário cósmico para o estado e para Porto Alegre, o que viabilizou a mobilização da população (Wasserman, 2011, p. 68). O periódico *Diário de Notícias*, por exemplo, que estava presente nos porões da sede do governo gaúcho, auxiliou Leonel nessa missão. A partir de uma série de fotografias dos soldados espalhados pelo Piratini, realizando tarefas ordinárias, como o consumo de chimarrão, dessa maneira, o editorial evocou os valores do inconsciente coletivo, como a hombridade gaúcha, visto que o soldado nada mais é do que um homem comum que necessita do apoio do povo para cumprir sua missão.

A Campanha da Legalidade teve início no dia 25 de agosto e foi encerrada no dia 6 de setembro, véspera da posse de Jango. Durante esses 14 dias de crise e turbulência que assolaram o território nacional, Brizola demonstrou repetidas vezes ser mais do que um cidadão democrata, mas um político que dominava as estratégias de oratória e comunicação com seus eleitores e com a população. Em suas alocuções pela rádio, o governador se dirigia diretamente ao povo, mencionando os ouvintes do discurso, como se estivesse falando pessoalmente a cada um, como descreve Wasserman (2011, p. 71)

O tom contundentemente heróico de suas palavras exortava todos à luta, como se ele e cada um dos ouvintes tivessem a responsabilidade pela defesa dos valores mencionados, quais sejam, a liberdade,

os direitos humanos, a democracia, a ordem, a civilização, valores que se antagonizavam com os a violência, do absolutismo e da prepotência.

Leonel Brizola evocava líderes do passado e insinuava uma imagem do Rio Grande do Sul como defensor e protetor da soberania nacional. Falhou no seu objetivo principal que consistia em conceder a posse a Jango como Presidente da República no sistema pelo qual ele havia sido eleito vice-presidente, visto que a Goulart foi concedida a posse no regime parlamentarista, não lhe conferindo legitimidade e plenos poderes (*Ibid.*, p. 72). Brizola, todavia, sucedeu bem ao conclamar o povo e mobilizá-lo a favor da democracia e, possivelmente, ao adiar o golpe que viria em 1964. Assim, registrando sua marca na história enquanto resultado de uma época em que os líderes carismáticos ressaltavam a proximidade com a população como característica de sua trajetória pública, tornando-se uma espécie de fenômeno (*Ibid.*, p. 65). Possivelmente, uma das maiores expressões da grandeza de Brizola foi a homenagem conferida a ele na década passada.

Em 22 de janeiro de 2014, dia do aniversário de nascimento do Brizola, foi inaugurada uma estátua de bronze em homenagem a sua trajetória, de autoria do artista carioca Otto Dumovich, retratando a essência do ex-governador enquanto um líder carismático e comprometido com as causas do povo, com destaque a um gesto característico de Leonel, o dedo em riste. Localizado na Rua Dom Sebastião, o monumento encontra-se estrategicamente entre a Catedral Metropolitana e o Palácio Piratini, sede do poder executivo do Estado desde 1921 e palco do movimento legalista. A iniciativa de realização da obra foi do governo estadual do petista Tarso Genro.

O advogado por formação, Tarso Fernando Herz Genro, por sua vez, foi eleito governador do estado gaúcho em 2010 pelo Partido dos Trabalhadores. Iniciou sua carreira política na década de 1960 como vereador, posteriormente, também foi vice-prefeito e prefeito da capital gaúcha. No primeiro governo Lula, Genro ocupou cargos importantes. Foi Ministro da Educação a partir de 2004, e durante sua gestão foi criado o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e o Piso Nacional dos Professores; além da expansão de universidades e de escolas técnicas pelo país, os Institutos Federais. O político também ocupou a pasta do Ministérios das Relações Institucionais, todavia, uma das passagens mais notáveis de sua carreira foi quando esteve à frente do Ministério da Justiça, entre março de 2007 e fevereiro de 2010, durante o segundo governo Lula, colocando-se como um importante nome na pauta sobre Verdade, Memória e Justiça (Righi, 2021, p. 104).

Sua administração no governo estadual empenhou-se em manter viva a memória sobre a Legalidade e suas representações. Além da sua trajetória pessoal descrita acima, outro fator que poderia ter influenciado o governador nesse sentido, era a condenação do Brasil na Corte Interamericana em 2010 (*Ibid.*), que condenou o país por não ter investigado adequadamente o desaparecimento de 70 pessoas que atuaram na Guerrilha do Araguaia durante a ditadura militar. A Corte considerou que o Brasil violou diversos direitos, incluindo o direito à vida, à integridade pessoal, à proteção judicial e à verdade³. E o aniversário

3 Direito Internacional dos Direitos Humanos: Conheça alguns casos em que o Brasil foi condenado na Corte Interamericana de Direitos Humanos. *IDP Blog*. Disponível em: <https://direito.idp.edu.br/idp-learning/direito-constitucional/direito-internacional-dos-direitos-humanos-casos/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

do Movimento Legalista mostrava-se uma boa oportunidade para esse fim.

Segundo Righi (2021, p. 103.), “é comum eventos históricos serem celebrados em datas fechadas, como 10 anos, 20 anos”, por ora, não foi diferente no cinquentenário da Campanha da Legalidade, e o governo do estado surpreendeu com a quantidade de eventos planejados para a data. Como o musical *Legalidade* apresentado em frente ao Piratini que reconstruiu cenicamente os momentos mais importantes do movimento; o lançamento do DVD *50 anos da Legalidade* e do livro de fotografias *Os 50 anos da Legalidade em imagens*; e a inauguração, no subsolo do Palácio Piratini, do Memorial da Rádio da Legalidade. Além disso, o governo organizou um jantar que reuniu alguns ex-governadores, como Alceu Collares (PDT), Germano Rigotto (PMDB), Jair Soares (PP), Pedro Simon (PMDB) e Olívio Dutra (PT). Como encerramento das homenagens, Brizola e Jango receberam, *in memoriam*, a comenda do Ponche Verde⁴. Na honraria, Tarso afirmou que a entrada de ambos na cena política representava a entrada da classe trabalhadora e que fazer o resgate daqueles 14 dias de agosto de 1961, era fazer a defesa da democracia (*Ibid.*, p. 107). No mesmo ano, Genro também assinou o Projeto de Lei que oficializou o dia 25 de agosto como o Dia da Legalidade.

O governo de Tarso, indubitavelmente, buscou a valorização do Rio Grande do Sul como defensor da Constituição e da democracia (*Ibid.*, p. 109). Em 2014, ano marcado pelos 50 anos do golpe de 1964, não foi diferente. Apesar do curto espaço

4 A Ordem do Ponche Verde é uma condecoração honorífica do estado do Rio Grande do Sul, instituída por decreto estadual em 1972, em comemoração ao sesqui-centenário da Independência do Brasil, destinada a homenagear personalidades nacionais e estrangeiras que merecem reconhecimento e gratidão

de tempo, a conjuntura política era bem distinta do cinquentenário da Legalidade. No ano anterior, em 2013, ocorreu uma série de protestos que, inicialmente, contestavam o aumento da tarifa do transporte público. Ao seu decorrer, as manifestações adotaram novas pautas, entre elas, a rejeição aos partidos políticos. Embora as manifestações tenham se tornado um dos fenômenos políticos mais complexos dos últimos anos, algumas análises apontam que esse processo não se libertou da despolitização e essa onda de insatisfações abriu espaço para os primeiros chamados ao retorno das Forças Armadas ao poder (Bauer *apud* Righi, 2021, p. 112). Diante desse cenário, o governo federal, liderado por Dilma Rousseff, e o PT, ameaçados pela possibilidade de impeachment, buscaram veementemente adotar uma postura de crítica à ditadura, de conciliação nacional e de manutenção do regime democrático.

No âmbito estadual, a Secretaria de Comunicação realizou uma matéria da série *Mateando com o Governador*⁵, na qual Tarso Genro defendia ações de recuperação da memória dos anos de chumbo, afirmando que havia um quadro de golpismo político, no qual alguns setores da sociedade demonstravam um saudosismo do regime autoritário que perdurou no país por mais de duas décadas. Ademais, o governo realizou uma série de eventos relativos ao golpe de 1964:

De 1º a 05 de abril ocorreu a Semana da Democracia. Com painéis, palestras, shows e a inauguração do Museu dos Direitos Humanos do Mercosul.

5 Programa de rádio iniciado em 1º de abril de 2013 pela Secom, que consistia em um bate-papo entre o governador e os secretários de Estado, discutindo as estratégias de desenvolvimento implementadas no estado do Rio Grande do Sul. Todas as segundas-feiras, era disponibilizado o áudio para download, o vídeo da gravação no YouTube e no portal de notícias do Governo.

Com convidados do Chile, Argentina e Uruguai. Por várias vezes foram veiculadas propaganda do estado com fotos apenas de silhuetas, provavelmente em alusão aos desaparecidos políticos, com a seguinte frase estampada: “Democracia: que nunca mais desapareça”. (Righi, 2021, p. 156-157)

É sob esse contexto, de resgate do passado e de crise política, que o governo do estado viu no político trabalhista, mais uma vez, a oportunidade de manter viva a memória da ditadura para a valorização da democracia. É nesse contexto que a figura política de Brizola é retomada, devido a sua oratória, ao seu poder de mobilização e, em parte, ao seu carisma (*Ibid.*, p. 161). Assim, foi inaugurado o monumento de bronze em homenagem a sua trajetória política e ao seu histórico de resistência ao golpismo civil-militar. Em 2014 também se completavam os 10 anos do falecimento de Leonel. A solenidade contou com a presença do governador e de outros políticos, e com a apresentação de Renato Borghetti que, dentre as músicas escolhidas, tocou o *Hino da Legalidade*, som que antecedia os informes de Leonel nas rádios.

Leonel Brizola foi um líder democrático e responsável por tensionar e radicalizar as forças políticas através da mobilização da população. A estátua de Brizola é, de certa maneira, a materialização do seu legado, colocando o Rio Grande do Sul como um agente importante na resistência ao golpe. Agindo no imaginário coletivo, o monumento tornou-se um importante símbolo da história política do estado, ele abre diversas possibilidades para o diálogo e para a reflexão em torno da representatividade patrimonial, da construção da memória e do ensino de História.

Educação patrimonial e ensino de História: desafios e potencialidades

O Estado Nacional originou-se da necessidade de compartilhamento de elementos que proporcionassem um senso de pertencimento e reconhecimento aos cidadãos, como um idioma, uma cultura ou um território (Funari; Pelegrini, 2009, p. 16). É neste contexto, que emerge a ideia de patrimônio enquanto um mecanismo de reprodução social que atua inconscientemente na naturalização de sentimentos e de conceitos que passam a fazer parte da compreensão de mundo de uma população. Nesse sentido, o antropólogo Néstor García Canclini (1994) contribui afirmando que as nações são *ficções históricas* que passam por transformações de acordo com o espaço-tempo em que estão inseridas, e o patrimônio histórico-cultural, portanto, confere a elas os seus sentidos e se encarrega de representá-las, levando consigo uma condição colonial (Demarchi, 2022, p. 31) que resulta na produção de exclusões (Gil; Pacievitch; Perussatto, 2022, p. 61), sendo o lugar de cumplicidade social que sustenta o mito de que a sociedade não está dividida em etnias, grupos e classes (Canclini, 1994; Chaui *apud* Demarchi, 2022, p. 34).

Novamente inspirados no pensamento de Bourdieu⁶, o patrimônio pode ser compreendido como um capital simbólico, já que não possui valor intrínseco, seu valor decorre do reconhecimento social. O capital simbólico, dessa forma, legitima outras formas de capital, sustentando a dominação das elites e as conferindo prestígio. De acordo com Canclini (1994), “à medida que

6 Bourdieu, P. *O poder simbólico*. Tradução: Fernando Tomaz. 2. ed. Lisboa: Difel, 1989. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/988/o/BOURDIEU_Pierre_O_Poder_Simb%C3%B3lico_\(2\).pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/988/o/BOURDIEU_Pierre_O_Poder_Simb%C3%B3lico_(2).pdf). Acesso em: 25 ago. 2024.

descemos na escala econômica e educacional, diminui a capacidade de apropriação do capital cultural”. O patrimônio, portanto, “serve para justificar a dominação de uns sobre outros, incutindo nos dominados um sentimento de autodepreciação e de desvalorização da sua própria cultura” (Demarchi, 2022, p. 34).

No Brasil, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) contribuiu para a perpetuação dessa condição, o que João Lorandi Demarchi, alicerçado na obra de Benjamin Moser, denomina como “autoimperialismo brasileiro” (2022, p. 33). O Decreto-Lei nº 25 de 1937, assinado durante o Estado Novo de Vargas, estabeleceu as diretrizes para o funcionamento do órgão, e essa legislação permanece em vigor até hoje, resistindo às mudanças governamentais com o passar do tempo. Segundo o autor, as primeiras décadas do Iphan foram decisivas na construção de uma história nacional específica, durante esse período, foram estabelecidos os valores que definiriam o que seria considerado patrimônio nacional, determinando quais critérios estéticos e formais tornariam um bem cultural digno de reconhecimento, assim, o Iphan vinculou a história do Brasil aos ideais de progresso e civilização, optando pelo silenciamento do passado e na preservação do poder (Demarchi, 2022, p. 33). A razão patrimonial é branca, patriarcal, ocidental e colonialista (Gil; Pacievitch; Perussatto, 2022, p. 61). A História *disciplinar*, por ora, fornecia o arcabouço teórico para essa perspectiva de patrimônio.

A História enquanto disciplina autônoma surgiu na Europa nos fins do século XIX, imbricada aos processos de formação e de genealogia dos estados-modernos. Adotou uma concepção positivista, pautada em patrimônios textuais, fontes e monumentos que deveriam ser estudados para a reconstituição de sentidos exatos do passado (Nadai, 2023, p. 27). No Brasil, não

foi diferente, o campo constituiu-se de métodos históricos que privilegiam a elite e silenciam outros grupos, instituindo uma memória “na qual a história serve de legitimadora e justificadora do projeto político de dominação burguesa” (*Ibid.*, p. 30). É, portanto, nosso desafio como profissionais da área, enquanto educadores comprometidos com uma educação histórica crítica e emancipatória, romper com essas noções excludentes e hegemônicas.

De acordo com Demarchi (2022, p. 38), a educação patrimonial necessita repensar o lugar do patrimônio na sociedade e sua epistemologia, questionando os critérios que o legitimam e o alicerçam, a fim da emancipação dos sujeitos, do direito à memória e à democracia. Nesse sentido, o ensino de História deverá vincular a atuação patrimonial com a transformação social, em que a melhoria de vida e o pleito pelo direito à memória tornam-se viáveis (*Ibid.*, p. 42). Uma história *indisciplinar*, disposta a contrapor a institucionalização de uma memória oficial, com coragem de burlar vigilâncias, criar e aceitar novos desafios e experiências. Uma história responsável, crítica, libertadora, em constante transformação e aberta aos rumores do mundo (Naidi, 2023; Miceli, 2023; Ávila *apud* Gil, Pacievitch, Perussatto, 2022, p.77).

As professoras Carmem Gil, Caroline Pacievitch e Melina Perussatto propõem no ensino de História, o tripé criar-interrogar-reparar, de maneira que as ações de educação patrimonial no ensino de História possam promover dispositivos que permitam problematizar, situar e recriar sentidos em torno dos bens culturais, assim, celebrando e valorizando diferentes pessoas, lugares, saberes e narrativas de vida. Questionando o conhecido e o desconhecido em volta do passado, em que o ensino de História é uma atitude ética que não se restringe a quatro paredes, podendo acontecer em um museu ou na rua, sendo caracterizado

como um “espaço de encontros, de criação e de pensamento, a partir de múltiplos conhecimentos” (2022, p. 77).

Dessa forma, a cidade em que vivemos e habitamos, para além de território, deve ser pensada como uma experiência didática, como uma possibilidade de aprendizagem (Bonafé, 2013). Em perspectiva similar, Anita Natividade Carneiro (2023, p. 67), em sua dissertação de mestrado, defende a ideia de uma *cidade educadora*, onde é possível transformar o espaço urbano em uma grande sala de aula, articulando um diálogo entre o ensino de História e a experiências dos sujeitos enquanto habitantes e transeuntes destes espaços, promovendo discussões sobre a cidade do presente e a cidade do passado, em específico, sobre o seu patrimônio. Visto que a materialidade dos lugares de memória, auxiliam nessa conexão com o passado, como bem assinalou Demarchi através das contribuições de Pollak: “é por meio dos objetos materiais que se enquadra a memória, se organizam os discursos em torno dos acontecimentos e dos grandes personagens” (2022, p. 34).

Na minha experiência enquanto estagiária na disciplina de Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial, a estátua de Leonel Brizola revelou um grande potencial para trabalhar o patrimônio dentro do ensino de História a partir das lentes exploradas acima. O monumento ao ex-governador trabalhista promove o reconhecimento do legado da Campanha da Legalidade enquanto um movimento democrático que, apesar de regional, teve uma relevância significativa em uma questão de âmbito nacional, colocando-se em contraposição ao imaginário coletivo de que o estado do Rio Grande do sul é homogêneo, conservador e, por vezes, reacionário.

A figura de Brizola, materializada na homenagem em bronze, oferece múltiplas possibilidades para a educação patrimonial nas

aulas de História. Em minha prática, utilizei essa representação para rememorar o legado do político, destacando o protagonismo que ele exerceu durante os 14 dias de crise que afligiram o país, em consonância com a concepção de cidade integrante do currículo escolar de Jaume Bonafé. Esta cidade, além de palco de tensões políticas e conflitos sociais, abriga uma diversidade de comportamentos, valores cívicos e morais, práticas culturais e estilos de vida em suas ruas. Portanto, cabe a nós, enquanto professores, educadores e historiadores, a responsabilidade de identificar, historicizar e construir significados sobre esses fenômenos e sobre o sentido de ser cidadão (Bonafé, 2013, p. 446).

Além disso, a estátua destaca o Centro Histórico de Porto Alegre como um agente ativo na formação histórica e patrimonial, distinguindo-se dos demais monumentos localizados na Praça da Matriz, que carregam consigo o padrão elitista e positivista do patrimônio nacional, ajustados às narrativas históricas hegemônicas que sustenta o domínio das elites (Demarchi, 2022, p. 38; Nadai, 2023, p. 30). O público-alvo do plano de estágio foram os estudantes da Educação Básica, pensado especificamente para os alunos do Ensino Médio, entretanto, o público pode ser variado em seus mais diferentes aspectos, como em termos de gênero, idade, raça, escolaridade, entre outros. Visto que a maioria dos sujeitos já possui concepções prévias sobre Brizola e/ou sobre outros atores sociais envolvidos no processo, até mesmo sobre a capital gaúcha, tais concepções podem ser exploradas e aprofundadas em conjunto.

O monumento, dessa maneira, permite uma estratégia de elaboração do conhecimento e do ensino de História a partir do patrimônio. Além da figura de Brizola e da Campanha da Legalidade, por meio do objeto de bronze, podem ser questionados, refletidos

e problematizados outros monumentos em seus arredores e, sobretudo, a memória e a história política do Rio Grande do Sul, constituindo-se uma possibilidade de abordar o passado regional em diálogo com o passado nacional, a fim de criar conexões relevantes na formação do pensamento e na compreensão histórica (Gil; Pacievitch; Perussatto, 2022, p. 68). Principalmente, considerando que o autoritarismo sempre foi muito presente na história brasileira (Carneiro, 2023, p. 114), evocar o movimento legalista através da estátua de Leonel é, portanto, educar por meio de valores democráticos, de resistência à tirania e de resgate ao que não pode ser esquecido e relegado ao silenciamento. Como assinala Carneiro (2023, p. 115): “ao fornecer uma materialidade sobre o passado, o aprender História (que exige alto nível de abstração) pode tornar-se muito mais significativo e sensível para as pessoas”.

A conscientização histórica se construirá a partir do diálogo — ou pluriálogo como fala Demarchi (2022, p. 48) —, mediatizado pelo patrimônio cultural. Na qual o educador se concebe nessa situação disruptiva com a história que se limita apenas a “falar sobre as coisas que vieram antes de outras” (Gil; Pacievitch; Perussatto, 2022, p. 77). O resultado é um ensino de História comprometido com a valorização da experiência cotidiana dos alunos, adquirida e ampliada nos espaços que o estudante habita e frequenta, em que a diversidade de vivências, saberes e pessoas contribui para a democratização da sociedade brasileira por meio do direito à memória (Demarchi, 2022, p. 48; Nadai, 2023, p. 38; Bonafé, 2013). Transformando a aula de História, portanto, em um lugar no qual a curiosidade e a problematização são reconhecidas como oportunidades para “aprofundar a compreensão crítica da realidade em que os sujeitos estão imersos” (Demarchi, 2022, p. 49).

Considerações finais

O campo patrimonial foi fundado sob uma lógica ocidental, racista e patriarcal, alinhado ao novo sentido da história construído pelos estados-modernos no século XIX. Um sentido positivista e de suposta detenção de verdades definitivas e indiscutíveis, que procura garantir, de forma hegemônica, identidades e valores compartilhados. Assim, atuando na manutenção de poder e na sustentação do domínio dos grupos dominantes, silenciando outras histórias que conflituam com essa ideia de nação harmoniosa (Nadai, 2023, p. 29), em que o esquecimento é “para além de uma construção social, mas uma trapaça da história que deixa a mudança ao plano mais superficial e irrelevante” (Bonafé, 2013, p. 455).

É nesse cenário de disputas de sentidos que a epistemologia do patrimônio deve ser refundada, a fim de estabelecer novos sentidos que superem essa condição colonial e revisem quais são seus símbolos nacionais (Demarchi, 2022, p. 51). Cabe à educação patrimonial aproximar os saberes locais, à problematização da colonialidade e à promoção de patrimônios silenciados (Gil; Pacievitch; Perussatto, 2022, p. 72), em que a consciência histórica se constitui a partir do diálogo mediatizado pelos bens culturais (Demarchi, 2022, p. 46). No plano de mediação elaborado por mim e pelos meus colegas na disciplina obrigatória de Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, essa historicização crítica da realidade foi concebida a partir das ideias de *cidade educadora*, de Anita Carneiro, e da cidade integrante do currículo escolar de Jaume Bonafé.

Para além da noção de território, a cidade é uma forma material de cultura, de encontro e de reconhecimento do outro,

é sobretudo, uma experiência didática e uma possibilidade educacional. É nas suas ruas que os sujeitos urbanitas constroem suas identidades e são construídas por ela (Bonafé, 2013, p. 443 e 454). No ensino de história, os professores concebem o aprendizado como um processo amplo que não se restringe à sala de aula, identificando outros espaços, como os lugares de memória que com suas materialidades, servem como auxiliares nesse diálogo da cidade do presente e da cidade do passado, em específico, de seu patrimônio (Carneiro, 2023, p. 65-66). Na minha experiência enquanto estagiária, identifiquei esse potencial na estátua de Leonel Brizola, localizada na Rua Dom Sebastião no Centro Histórico de Porto Alegre.

Inaugurada em 2014, a estátua foi uma iniciativa do governo estadual de Tarso Genro, que, devido à conjuntura política da época, buscava resgatar a figura do político trabalhista Leonel Brizola e a memória da Campanha da Legalidade. O objetivo era rememorar o movimento legalista e promover a valorização da democracia. Brizola foi uma das figuras públicas mais influentes do século passado, é considerado herdeiro político de Getúlio Vargas (Wasserman, 2011, p. 65), destacando-se tanto por seu legado democrático e sua defesa ferrenha da educação, bem como por suas habilidades de comunicação e oratória, especialmente durante a Campanha da Legalidade, quando atuou decisivamente em prol da posse de João Goulart, resistindo ao golpe que ameaçava o Brasil na época e adiando o golpe de 1964.

O monumento, portanto, confere o reconhecimento do legado da Campanha da Legalidade como um movimento democrático que, embora regional, teve uma relevância significativa em questões de âmbito nacional. Destaca a capital gaúcha como agente ativo no campo patrimonial e desafia o imaginário

coletivo que enxerga o Rio Grande do Sul como um estado homogêneo, conservador e reacionário. Além disso, por meio dessa materialidade do passado, é possível repensar a história e a memória política de Porto Alegre, contrapondo-se ao autoritarismo e aos equívocos que sempre se fizeram presentes na história do Brasil e no patrimônio brasileiro (Carneiro, 2023, p. 114).

Dessa maneira, a aula de História nos arredores da estátua de Brizola torna-se uma possibilidade de criação de narrativas heterogêneas e sensíveis, teorizando a experiência (Gil; Pacievitch; Perussatto, 2022, p. 73), em que é permitido explorar o passado dos bens culturais e historicizá-los, no sentido crítico e responsável, humanizando os saberes, as pessoas e o patrimônio. Assim, contribuindo com a democratização da sociedade brasileira por meio do direito à memória (Demarchi, 2022, p. 48).

Referências

BONAFÉ, J. A cidade no currículo e o currículo na cidade. In: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013, p.442-458.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. 2. ed. Lisboa: Difel, 1989.

_____. A opinião pública não existe. In: THIOLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1981, p. 137-151.

CANCLINI, N. G. O patrimônio cultural e a construção imaginária do nacional. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 23, 1994.

CARNEIRO, A. N. **Caminhos da ditadura em Porto Alegre: educação em Direitos Humanos a partir de lugares de**

memória em uma cidade educadora (Porto Alegre/RS). 2023. Dissertação (mestrado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

DEMARCHI, J. L. Rir do patrimônio hegemônico: outras epistemologias para refundar o patrimônio cultural. **Sillogés**, v. 5, n. 1, p.26-55, jan./jul. 2022.

FUNARI, P. P.; PELEGRINI, S. C. **Patrimônio histórico e cultural.** 2ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 2009, p.71.

GIL, C. Z. V.; PACIEVITCH, C.; PERUSSATTO, M. K. Pensar historicamente com a educação patrimonial: um não-guia. **Sillogés**, v. 5, n. 1, p. 56-87, jan./jul., 2022.

HECK, M. H. **Análise de imprensa e suas abordagens durante a campanha da legalidade de 1961.** 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura) – Curso de História, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2016.

MICELI, P. Uma pedagogia da História?. In: PINSKY, J. (org.). **O ensino de história e a criação do fato.** 14 ed. São Paulo: Contexto, 2023, p.37-52.

NADAI, E. O ensino de História e a pedagogia do cidadão. In: PINSKY, J. (org.). **O ensino de história e a criação do fato.** 14 ed. São Paulo: Contexto, 2023, p.27-37.

RIGHI, G. O. **Brizola vive?** A construção da memória de Leonel Brizola (2004-2014). 2021. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

WASSERMAN, C. A legalidade: o conceito e suas nuances entre agosto e setembro de 1961. In: NOLL, M. I. et al. (orgs.). **O Movimento da Legalidade:** assembleia legislativa e mobilização política. Porto Alegre: Webprint, 2011, p.61-73.

HISTÓRIAS NA CALÇADA: AS RUAS DO CENTRO HISTÓRICO DE PORTO ALEGRE COMO EXPRESSÃO DO PATRIMÔNIO IMATERIAL

Gabriel Canova Thomassim¹

Resumo: Este artigo tem como intuito analisar, compreender e refletir sobre as possibilidades e desafios de compreensão e operação da rua enquanto espaço de aprendizado e expressão do patrimônio imaterial. Buscando basear-se para este fim nas experiências adquiridas enquanto estagiário na disciplina de Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial, que ocorreu no bairro Centro Histórico da cidade de Porto Alegre/RS. Dessa forma refletindo e trabalhando com diversos conceitos, a fim de delimitar categorias que possibilitem repensar uma alternativa ainda não tão explorada como espaço da educação patrimonial. Discutindo as diferentes perspectivas e problemáticas que se apresentam na implementação desta prática como experiências que demonstram a sua possibilidade como real e positiva. Buscando por fim transformar esse espaço em um lugar educacional, voltado para a educação patrimonial.

Palavras-chave: Patrimônio Imaterial; Espaços; Experiência; Educação Patrimonial; Pertencimento

1 Graduando no curso de Licenciatura em História, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Introdução

Este artigo toma como base as experiências vividas nas medições propostas na disciplina de Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial, do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O planejamento produzido pelos alunos Gabriel Thomassim, Pedro Lara e Henrique Venturin teve como objeto de pesquisa o jornal *O Exemplo* e seus fundadores, trabalhando o jornal como patrimônio imaterial focado na presença e apagamento da história de pessoas negras livres no Centro Histórico de Porto Alegre. Sendo importante ressaltar que tanto a produção deste artigo como do planejamento foram fruto de discussões e esforços que demonstram a importância do conhecimento como construção coletiva.

Visou-se a trabalhar com os alunos presentes na mediação a cidadania negra durante o pós-abolição em Porto Alegre. Estudos, como o de Fernanda Oliveira da Silva, apresentam a perspectiva da formação de espaços, como clubes negros (e aqui abordamos o jornal *O Exemplo*) tanto como espaços de sociabilidade da população negra como de lutas políticas que informam sobre cidadania, que se daria em locais como esses, o compartilhamento de valores e ideais que tem a negritude como uma identidade própria e positiva. As mediações ocorreram no entorno da praça da Alfândega no centro da cidade de Porto Alegre. A atividade ocorreu em espaço público, tensionador constante do que sabemos tanto sobre o agora como sobre o ontem, assim, de todo o processo de aprendizado e planejamento, enquanto aluno, como dos debates propostos e ouvidos, enquanto mediador, tornou-se necessário, e motivo de

incômodo particular, compreender como as ruas podem ser entendidas como forma de expressão do patrimônio imaterial; como poderíamos compreender a mediação produzida e expandi-la para futuras experiências de aprendizagem.

A título de contextualização, o percurso foi definido com a passagem por cinco pontos: 1) o local da primeira sede do jornal, onde hoje se encontra a entrada para o estacionamento do supermercado Zaffari; 2) *A pegada africana*, obra que faz parte do Museu do Percurso do Negro²; 3) a casa de Florencio Calisto, homem negro, funcionário público e fundador do jornal, hoje loja da rede Americanas; 4) Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, que foi prédio dos Correios e Telégrafos, onde alguns fundadores do jornal trabalharam. Por último, como atividade de avaliação dos desenvolvimentos que a mediação proporcionou, foi feita uma roda de conversa no centro da praça da Alfândega para discutir a presença de alguns monumentos e o apagamento de outros.³

Das dificuldades que as mediações apresentaram, uma das que mais se ressalta é a dificuldade de lidar com um passado intangível, que não aparece nas camadas temporais mais próximas,

2 O desenvolvimento partiu das reivindicações da comunidade negra local, sua falta de representatividade no patrimônio cultural remete à invisibilidade social desta parcela da população. O projeto se constitui pela colaboração de diversas entidades do movimento negro, reunidas pelo Centro de Referência Afro-brasileiro. A primeira etapa do Museu de Percurso do Negro, concluída no ano de 2011, foi realizada por diversas entidades, sob a coordenação gestora do Grupo de Trabalho Angola Janga. O museu faz parte do Programa Monumenta, do Ministério da Cultura (MinC), executado com recursos da União, de estados e de municípios, com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e cooperação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) e da Unesco.

3 A fim de suscitar a reflexão acerca das escolhas patrimoniais feitas nos espaços públicos do bairro, como ponto central da conversa foi utilizado um picho feito na estátua do general Manuel Luís Osório montado em um cavalo, escultura central na praça da Alfândega, que continha a frase “o cavalo está rindo”.

que está escondido, muitas vezes intencionalmente, em algum lugar do passado sobreposto por diferentes narrativas históricas, que tornam necessário o trabalho de pesquisa do mediador. Passando desta forma, a confrontar o apagamento de determinados passados para construir um presente mais plural. Nas palavras de Carmen Teresa,

[...] a narrativa histórica – como estrutura temporal que organiza a dispersão de nossas experiências – é intensamente mobilizada nas políticas de identidade e de diferença por meio de dispositivos variados que acionam memórias, produzem silêncios, lembranças e esquecimentos.

Como apresentado, muitos dos locais pelos quais ocorreram as atividades hoje são centros comerciais, lojas, supermercados. Gera-se, portanto, a necessidade de imaginação daqueles que a acompanham para podermos confrontar o apagamento, retomando o presente e, portanto, necessitando de esforço para se concretizar. Das didáticas aplicadas nesse processo, três se ressaltam como cursores da mediação, a utilização da rua e suas diversas camadas temporais, o embasamento adquirido com a pesquisa histórica e a conversa como norteadora do discurso. Mas para que isso aconteça é preciso que a categoria patrimônio seja constantemente explorada, precisamos puxar para o debate os conhecimentos dos alunos e pensar nessa categoria, o que apareceu em um primeiro momento foi a ideia de monumentalidade de determinadas esculturas, obras de artes ou representação de personagens relevantes de um passado em comum.

Muito compreensível, uma vez que, ao longo do tempo o patrimônio se constituiu com esse ideal baseado na proposição da construção de uma nação, imaculado e intocável por

qualquer nova concepção que surgisse. Ressalta-se aqui o caráter imóvel enquanto categoria histórica, que não modifica seu significado com o passar do tempo, logo, não acompanha o processo de transitoriedade histórica, de mudanças e de permanências. Sendo estas permanências constituídas de significados e não vazias de proposições.

Expressão e patrimônio imaterial

Poderíamos, então, definir como necessário o confronto a essa história, utilizando patrimônios constituídos para adquirir nova forma no imaginário comum. E realmente seria uma proposição das mais válidas, não há mudanças sem a problematização de conceitos concebidos como corretos e imaculados. Entretanto, ao focalizar apenas no caráter disruptor da educação patrimonial enquanto processo didático e dialético, podemos arriscar deixar de lado uma enorme potencialidade, mas voltaremos a isso depois.

Para além dessa concepção específica do patrimônio material, aquele que se apresenta como concreto e visível, surge também uma concepção mais maleável, o patrimônio imaterial:

Os bens culturais de natureza imaterial dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e nos lugares (como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas). (Constituição Federal 1988, art. 215 e 216)

Aprofundando e trazendo para o campo da educação, porque o que aqui se pretende investigar compõem-se em torno da educação patrimonial, ou seja, aquela que possibilita conhecer as diversas manifestações do passado das cidades e o quão diversas elas realmente são; tensionar o imaginário sobre a presença negra em Porto Alegre a partir da experiência da imprensa negra; questionar as escolhas patrimoniais nos arredores da Praça da Alfândega, como nas atividades se pretendeu. Dessa forma, o patrimônio imaterial na constituição federal e seu caráter popular baseado em práticas do cotidiano tornam-se expressões constantes do passado no presente, como também podem demonstrar como o presente compreende determinado passado. É relevante compreender nele, as suas potencialidades enquanto ferramenta educacional⁴ e seus desafios. Ao mesmo tempo que o patrimônio imaterial torna a subjetividade fator importante de sua compreensão também permite que possamos aproximá-lo ao imaginário cotidiano dos alunos.

Pensemos na transportação desse patrimônio para dentro de sala de aula. O patrimônio imaterial possibilitando o trabalho dentro de sala de aula em quase sua totalidade (por geralmente não necessitar grandes recursos materiais), promovendo atividades relacionadas às práticas e domínios da vida social e, nesse processo de transporte, permitindo que os alunos compreendam aspectos de suas práticas como formas de expressão da patrimonialidade existente.

4 Ferramenta educacional ou de aprendizagem não no sentido de “facilitadora” dos aprendizados por parte dos alunos, mas sim como auxílio tanto para o professor de história como os alunos para que estes possam operar com diferentes passados, o que por sua vez não é necessariamente a facilitação da aprendizagem.

No campo do desafio apresenta-se a mesma subjetividade. Quando trabalhamos com o saber histórico, estamos utilizando de um objeto que não existe mais, o passado, e, enquanto professores, colocamo-nos no lugar de intermediário ou mediador da construção de concretude desse passado no imaginário dos alunos. De maneira que seja dotado de sentido para estes alunos. O campo da imaterialidade se torna o campo da subjetividade, e, portanto, do esforço de sua concretização. No entanto, por melhor que seja sua produção, não se reproduz na totalidade de sua vivência, não se situa como a relação verdadeira entre o processo cultural experimentado e os sentimentos e simbologias que este carrega. Mas, por quê? Arrisco-me a afirmar que essa operação não se torna completa, pois a sala de aula, enquanto um espaço educacional, ainda permeado por uma lógica engessada, não consegue comportar novas formas de experimentação desse passado. Importante ressaltar aqui que o intuito não é promover uma crítica a tentativas de trabalhar diferentes patrimônios em sala de aula, mas sim compreender que, projetando o futuro, temos que alterar a lógica pela qual compreendemos o espaço escolar, e, no presente, buscar novas formas trabalhar estas temáticas que não são comportadas pela sala de aula.

Como proposição para essa problemática, sugiro voltar às experiências vividas na mediação apresentadas no início do texto e olhar para um espaço que muitas vezes acaba passando despercebido, e assim explorar essa expressão do patrimônio imaterial. A rua é um ambiente comum a todos, possivelmente o mais democrático. Diariamente milhares de pessoas passam por diversos lugares das cidades, entretanto, o ritmo da cansativa rotina de trabalho dificulta olhar para o espaço urbano

para além de pequenas observações, dos prédios antigos, monumentos, pichos... mudanças e permanências no tempo. Na perspectiva do centro de Porto Alegre, o território mais movimentado da cidade, todos os dias as ruas são tomadas pelo fluxo das necessidades de pessoas, comércio, trabalho, arte, memória e patrimônio se misturam e dão o tom do conhecido Centro Histórico. Mas, por que a rua? Por que olhar para algo tão simplório enquanto encontramos no mesmo espaço, arquivos, museus, teatros entre outros?

Enquanto ocorria a mediação e as atividades se direcionaram do ponto três para o ponto quatro do percurso planejado, era debatido sobre a temática do pertencimento da população negra ao centro de Porto Alegre a partir da história de Florêncio Calisto. Neste momento uma das participantes, aluna do Pré-vestibular Dandara dos Palmares⁵, comentou que não se sentiu confortável com uma excursão que a turma fez ao Theatro São Pedro, espaço histórico próximo de onde o percurso deste trabalho ocorreu. Mas com diferenças históricas que parecem nos apresentar dois lados de uma mesma história.⁶ Nas palavras da estudante, sentia que o lugar era “branco demais”, e que a mediação era baseada em relatos de pessoas importantes que passaram por aquele lugar, apagando as histórias de diversos outros agentes históricos. Esse relato, por mais simples que possa

5 O Pré-vestibular Dandara dos Palmares foi criado em 2016, atualmente funciona como um projeto de extensão no Instituto Federal – Campus Porto Alegre. O coletivo tem como premissa uma educação popular e antirracista voltada para a população negra e de baixa renda da cidade de Porto Alegre.

6 O Theatro São Pedro está localizado na praça da matriz, que tem em sua volta a Catedral Metropolitana, Palácio da Justiça, Palácio Farroupilha (Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul), Palácio Piratini (cede governamental) e Memorial do Ministério Público. O ponto, no topo da colina é considerado como a sede dos poderes do estado e carrega consigo a construção de um passado positivista elitizado.

parecer, é carregado de profundidade e tem muito a dizer sobre como o patrimônio e o passado podem ser operados de diferentes formas, como os espaços que entendemos como “guardiões” do passado podem despertar nas pessoas diferentes sentimentos que confrontam as narrativas-padrão e suas tentativas constantes de se colocar como únicas.

É importante conhecer, mas não podemos conduzir como os participantes se percebem nesses espaços, estar em um local não é o mesmo que se sentir pertencente a ele, é algo que temos que ter em mente enquanto educadores. Quando buscamos levar os alunos a lugares como este (Theatro São Pedro), estamos fazendo uma escolha. Produto do que compreendemos como relevante, e concomitantemente a isto, denominamos um significado para tal evento, que eles conheçam, critiquem, explorem, interroguem etc. Que cheguem ao final da experiência carregando alguma coisa a mais do que antes dela. Desta forma consideramos esses espaços como aqueles que tem algo entregar, podendo ser positivo como negativo, mas que portam algo, ou seja, estão repletos de possibilidades, variando conforme a forma pela qual escolhemos olhá-los. No relato apresentado a aluna em questão, ao visitar o Theatro São Pedro, saiu com uma impressão crítica, demonstrando que, operando com o que tinha visto, produziu uma percepção de que historicamente aquele espaço foi construído para determinados grupos sociais, de pessoas brancas e consideradas “importantes”.

Por muitas vezes, no lugar de educadores, diante dessa lógica de apresentar espaços tidos como historicamente relevantes, podemos acabar deixando de lado, ou acabamos por, inconscientemente, esvaziar outros espaços de significado, como a rua. Que deve ser tirada da posição de um espaço utilitário, no

sentido que existe por existir, pela necessidade e espaço e pela expansão histórica das cidades, logo, um lugar que finda em si, que tem seu nome como significado único, via ladeada de casas. Colocando agora como um meio histórico. Espaço vivo de vidas e concepções. É na rua que teremos, de forma mais livre possível, a expressão da passagem do tempo, a construção das camadas temporais e a disputa de narrativas existentes.

Para poder desenvolver a prática da educação patrimonial nas ruas, se fez necessária a utilização de material de apoio impresso⁷, que pudesse ser auxiliador do conteúdo que estava na apresentação da temática ao longo das falas abordadas pelos mediadores. Tornando-se central na dinâmica de imaginação, necessária para fazer o exercício de volta no tempo. Portanto, sua necessidade se dá pela dificuldade, não generalizada, de produzir concretude acerca do conhecimento absorvido, mas também como forma de direcionamento para o próprio mediador/professor para conduzir a atividade, caso em algum momento o sentido seja perdido. O percebido durante o seguimento da mediação foi que, quanto mais conseguimos conectar o passado com o presente, mais os alunos se sentiam confortáveis a fazer comentários e participar ativamente, o que é de extrema relevância, pois foram as proposições dos alunos que conduziram a atividade para que pudessem operar com a ideia de patrimônio que pretendíamos.

7 A produção do material impresso foi baseada no Projeto Imprensa Negra Educativa, coordenado pela profa. dra. Melina Kleinert Perussatto. Tanto pela utilização do banco de referências presente no site do projeto (<https://www.ufrgs.br/pine/>), auxílio na elaboração de textos explicativos mais curtos e narrativos como na utilização do mapa "O Exemplo - Um território negro em movimento" na produção do material de apoio impresso.

Neste sentido, compreender a rua como essa potencialidade, só foi possível enquanto um resultado de práticas aplicadas e respostas favoráveis a esta operação. Sem haver a participação ativa dos ouvintes da mediação, não seria possível compreender a pluralidade de percepções e de subjetividades que são construídas nesse espaço da rua.

Histórias na calçada

É nesse ponto, de operação por parte dos alunos enquanto agentes do próprio saber, que a presença desse conhecimento enquanto produzido pela dinâmica social das ruas ganha significado. Primeiramente, é importante ressaltar que a rua é o espaço onde o passado e o presente se confrontam constantemente, onde prédios antigos e pichos misturam culturas, pois já não temos contato com a realidade dos viventes daquele tempo. É na rua que conseguimos ver nitidamente marcadores de raça, gênero, etária e de classe; podemos observar a ausência e presença e as escolhas patrimoniais feitas na preservação; poderemos ver também a manifestação da cultura imaterial por meio intervenções artísticas, vendas artesanais e encontros do cotidiano. Mas talvez o caráter mais importante seja a universalidade, em *Por uma geografia nova* (1978), Milton Santos apresenta o conceito de espaço como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações que estão acontecendo e manifestam-se através de processos e funções. Consequentemente um espaço construído e alterado pelo ser humano, também definido como palco das realizações humanas nas quais encontramos um emaranhado do que foram e são as relações entre as pessoas e dessas com a natureza.

Consequentemente, esse espaço possibilitador da educação patrimonial que estamos trabalhando aqui, não se restringe às ruas do Centro Histórico de Porto Alegre, mas a qualquer que seja permeada por relações sociais de diferentes temporalidades. A antiga venda de seu João em um bairro periférico da cidade, cujas famílias compram há três gerações, é um marcador da passagem do tempo, permeando o passado, o presente, e de alguma forma (seja por sua continuidade ou inexistência) o futuro do bairro. Pode levar alunos a compreender e operar com a categoria de patrimônio imaterial? Acredito que o questionamento em si já seja valioso para podermos aprofundar esta questão. Lugares como a hipotética venda do seu João estão presentes quase na totalidade do território brasileiro e nos apresentam traços de construção da subjetividade do que é ser brasileiro, assim como, para grande parte da população de Porto Alegre, o Centro Histórico carrega uma mistura entre história, futuro e o meio entre essa passagem de tempo presente na vivência de cada trabalhador que caminha apressado por aquelas ruas. De tal forma que estes espaços, para as pessoas, consistem em narrativas de si e refletem no sentimento, existente ou não, de pertencimento.

Pertencimento que como no caso apresentado acima, não necessariamente se constitui por si só, demandando do ensino de História e da pesquisa histórica, porque é a partir do conhecimento do passado e da possibilidade tanto de aceitá-lo ou criticá-lo que o processo narrativo dá origem ao sentimento de pertencimento.

Sendo assim, o processo narrativo, que envolve narrar, ouvir, sentir..., desponta como uma forma de conhecer e reconhecer no outro suas crenças

e experiências e, por meio delas, pensar um tempo presente mais alargado, rompendo com o tempo linear... (Reis, 2023)

Essa expansão do presente abordada por Reis se intersecciona com a noção de rua como um meio histórico, porque é nela que afloram as diferentes realidades e perspectivas como elaboradas com a passagem do tempo. Como forma explicativa, vamos nos ater ao caso do prédio dos Correios e Telégrafos. Quando chegamos neste ponto do percurso, tínhamos como intuito questionar os alunos e fazê-los refletir sobre o acesso a determinados cargos e instituições, e como isso incidia em uma perspectiva de acesso à cidadania. No material de apoio estava disposto o edital de um concurso para trabalhar nos Correios do período pós-abolição. No edital consta:

Os candidatos aos lugares de praticantes, deverão ter mais de 21 e menos de 30 annos de idade, gosar boa saude e estar vaccinados, ter bom procedimento e conhecer linguas portugueza e franceza, geogrphia geral com desenvolvimento quanto ao Brazil, arithmetica até a theoria das proporções inclusive, sendo motivo de preferencia o conhecimento de alguma ou algumas das seguintes materias: desenho linear, escripturação mercantil, inglez e allemão. (Theophilo Antonio de Campos até 11 jan. -3" e 5")

Claramente a parcela negra da população, em sua maioria iletrada no período, não teria condições para ingressar nos cargos básicos dos correios, e esta é a noção que muitos estudantes têm, de que o período do pós-abolição para a população negra se define por extrema pobreza, nenhuma mobilidade

social, analfabetismo generalizado etc. Como contraponto para essa perspectiva e combatendo os perigos da construção de uma história única apresentamos as experiências de dois integrantes do jornal: Arthur de Andrade e Marcílio Freitas. Homens negros que trabalharam ao longo de suas vidas nos Correios, ingressando por meio de concursos. Ao expor a presença desses jovens na instituição, suas fotos presentes no material, como auxílio ao exercício imaginativo, pedimos para que os alunos imaginassem aqueles homens transitando pelo Centro de Porto Alegre, na Praça da Alfândega e no monumental prédio em que hoje se encontra o Arquivo Histórico de Porto Alegre. Homens negros, vestidos com seus ternos, saindo do prédio dos Correios e Telégrafos, debatendo sobre a situação política ou econômica do país, sobre os rumos do jornal e os rumos de seus projetos.

Naquele momento, a rua tomou outro significado, com a presença, mesmo que em camadas temporais diferentes, percebemos que, tanto no passado como no presente, a presença de pessoas negras nesses espaços foi constituída de uma luta constante pelo acesso à cidadania. Carregadas de suas próprias experiências pessoais, ainda mais quando pensamos em meninas negras, estudantes de um curso Pré-Vestibular Popular, buscando a aprovação nos concursos para universidades públicas. Foram capazes de operar com as informações e ressignificar a experiência produzida pelos fundadores do jornal *O Exemplo*. Compreendendo no presente a possibilidade de estar em determinados lugares; a história da população negra como principal construtora da cidade e uma luta histórica que por muitas vezes atingiu o objetivo de constituir sua própria cidadania. Portanto, passaram a compreender o Centro Histórico e *O Exemplo* como bens culturais de natureza imaterial que

dizem respeito a práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer, sendo assim patrimônios imateriais. Que agora carregam significados, valores, expectativas e foram capazes de, a partir da imaginação, gerar o sentimento de pertencimento.

Considerações finais

Na perspectiva de uma história que não finda em si, mas que promove a possibilidade de as pessoas conhecerem o tempo e espaço histórico em que estão inseridas, a educação patrimonial toma papel de relevância para que se possa entender essas duas categorias ao mesmo tempo. Por sua vez, os espaços comuns podem ser compreendidos como catalisadores da construção imaginária dessa relação entre sujeito e passado. Desses espaços a rua é acumuladora de diversidade, possibilitando narrativas, compreensões, sentimentos, lembranças, estranhamentos, familiaridades, criticidades, pertencimentos etc. As constantes alterações e continuidades presentes na rua denotam para um olhar baseado no saber histórico o decorrer de diferentes passados, dessa forma, para os alunos, é possível alterar como enxergam ambientes considerados familiares para si. O curso em que os participantes da mediação estudavam tinha sua sede no Centro Histórico de Porto Alegre, aquelas pessoas transitavam pelo espaço da mediação constantemente, mas tinham para si outra visão daquele lugar, outra percepção daquelas ruas.

Trabalhar com a rua como patrimônio imaterial em si proporcionou o conhecimento e principalmente acabou por agregar ao seu saber essas novas camadas de temporais que carregam consigo diferentes vivências e diferentes histórias. É essa nova compreensão do espaço que diariamente frequentamos para

atividades comuns, ou nos quais construímos memórias, que possibilita outra compreensão do presente, que não preza apenas pela concepção de que este é um tempo contínuo. Produzindo sua expansão, de maneira que possibilite a esses estudantes a renovação do que percebem como expressão patrimonial. Sendo composta de diferentes culturas, experiências, vivências, cosmologias..., possibilitando compreender por meio do contato com estes diversos conhecimentos, que o principal patrimônio que temos são as pessoas. Tornando a vida e sua valorização centralidade para a compreensão de qualquer forma de expressão do tempo e no tempo.

Referências

BARROSO, V. L. M. et al. **Ensino de História**: desafios contemporâneos. Porto Alegre: EST, 2010.

CARDOSO, C. F. História da agricultura e história regional: perspectivas metodológicas e linhas de pesquisa. In: _____. **Agricultura, escravidão e capitalismo**. Petrópolis: Vozes, 19179, p. 13-93.

CURY, C. E. Educação patrimonial e as interfaces com o ensino de História: os museus de rua em São Paulo. **História Revista**, v. 14, n. 1, p. 51-62, 2009.

ESCOUTO, B. G. S. As mulheres negras e o processo de emancipação no pós-abolição a partir das páginas d'*O exemplo* e d'*O astro* (1927-1928). 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura) – Departamento de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

FLORÊNCIO, S. et al. **Educação patrimonial**: histórico, conceitos e processos. Brasília: Iphan, 2014.

FRANCO, P. M. Dialética em Marx: uma perspectiva a partir de seus elementos centrais. **Cadernos de Campo**, n. 16, 2012.

FREIRE, P. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GABRIEL, C. T. Jogos de tempo e processos de identificação hegemonizados nos textos curriculares de História. **História Hoje**, v. 4, n. 8, 2015.

LIMA, M. História, patrimônio e memória sensível: o Cais do Valongo no Rio de Janeiro. **Outros Tempos**, v. 15, n. 26, p. 98-111, 2018.

PERUSSATTO, M. K. **Arautos da liberdade**: educação, trabalho e cidadania no pós-abolição a partir do jornal O Exemplo de Porto Alegre (c. 1892- c. 1911). 2018. Tese (doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/183003>.

REIS, G. A pesquisa narrativa como possibilidade de expansão do presente. **Educação & Realidade**, v. 48, p. e123291, 2023.

RODRIGUES, B. B. **Projeto Corredor Cultural Rua da Bahia**: educação patrimonial e memória urbana. Belo Horizonte, 2006. Apresentação de trabalho.

SANTOS, M. **Por uma Geografia nova**. São Paulo: Hucitec; Edusp, 1978.

SAQUET, M. A; DA SILVA, S. S. Milton Santos: concepções de geografia, espaço e território. **Geo Uerj**, v. 2, n. 18, p. 24-42, 2008.

SILVEIRA, A. B; SILVA, J. S da; PERUSSATTO, M. K. O futuro é ancestral: inquietações para o ensino de História e a educação. In: MARCO, M. et al. (orgs). **PoAncestral**: muito além de 250. 2 ed. Porto Alegre: Atempa; CPHIS, 2023, p. 64-67.

A PRESENÇA NEGRA NA HISTÓRIA DO THEATRO SÃO PEDRO – REFLEXÕES SOBRE A DESTRUIÇÃO DE ESCADAS E PASSADOS

Tarso Jahn Ribeiro

Resumo: Este texto problematiza o ocultamento da presença das pessoas negras na história do Theatro São Pedro, baseado em uma pesquisa realizada para a elaboração do planejamento de uma mediação para a disciplina de Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial, em parceria com o Laboratório de Estudos sobre os Usos Políticos do Passado (Luppa). Partindo de um acontecimento ocorrido durante o projeto de reconstrução do prédio, quando houve a destruição das escadas reservadas para os escravizados acessarem os camarotes de seus escravizadores, proponho reflexões que visam a pensar a ausência imposta a essas pessoas na escrita da história “oficial” sobre o teatro. Nesse sentido, trago ao final deste escrito outros acontecimentos que iluminam, ou melhor, enegrecem a história dessa prestigiosa instituição cultural de Porto Alegre.

Palavras-chave: Theatro São Pedro; Presença Negra; Escravização; Abolição

Introdução

O tema central deste artigo teve origem em uma pesquisa que realizei para a execução do meu projeto educacional desenvolvido para a disciplina de Estágio de Docência em História: Educação Patrimonial, do curso de Licenciatura em História, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em parceria com o Laboratório de Estudos sobre os Usos Políticos do Passado (Luppa). Explicando resumidamente, esse projeto é intitulado de *Caminhada pela memória*, e sua proposta consiste em um passeio pelo entorno da Praça da Matriz, na cidade de Porto Alegre. Ali, eu e minha colega Eduarda Storniolo buscamos utilizar os principais prédios¹ que compõem o arredor da praça para pensarmos a história e a memória da ditadura civil-militar (1964-1968). Para tanto, utilizamos ao todo seis edifícios, sendo eles respectivamente a Catedral Metropolitana, Palácio Piratini, Assembleia Legislativa, Theatro São Pedro, Palácio da Justiça e o Arquivo Público. Entre nós dois, dividimos a responsabilidade de pesquisar sobre a história deles, focando especialmente no período relacionado com o referido governo ditatorial. Dentre os que ficaram sob minha responsabilidade, estava o Theatro São Pedro.

Portanto, com esses objetivos em mente, comecei a estudar sobre o passado do teatro, e o primeiro veículo informativo ao qual tive acesso foi um texto disponibilizado em formato PDF no próprio *website* do São Pedro². Nele, é contada toda a história da instituição de maneira bem condensada, o que me ajudou bastante nesses primeiros passos da pesquisa. Entretanto, o que

1 Compreendemos como principais aqueles prédios que representam instituições centrais na sociedade.

2 Disponível em: <https://theatrosaopedro.rs.gov.br/historia>. Acesso em: 09 set. 2023.

me chamou a atenção nesse texto foi um trecho que aludia à profunda reconstrução pela qual passou todo o edifício entre 1975 e 1984, que dizia:

Vigas de aço substituíram a de madeira e instalações hidráulicas e elétricas foram inteiramente refeitas. As escadas laterais, originalmente destinadas aos escravos que atendiam seus senhores acomodados nos camarotes, deram lugar a modernas instalações sanitárias. Os gradis foram recuperados e as portas refeitas a partir de seis exemplares remanescentes. A partir de um fragmento de veludo francês, escolheu-se um veludo idêntico para as poltronas. (Maia, p. 4, grifos nossos)

Para entender por que essa sentença sublinhada despertou profunda curiosidade e abalo, acredito ser fundamental os leitores e leitoras conhecerem brevemente a história do Theatro São Pedro, para entenderem o contexto em que a frase está inserida.

Brevemente, a história do Theatro São Pedro

O Theatro São Pedro foi inaugurado em 1858, e sua construção surgiu dos caprichos da elite da capital gaúcha, desejosa por uma casa de espetáculos que ostentasse todo o seu prestígio de classe e hospedasse espetáculos europeus, inserindo assim a cidade no cenário da “alta” cultura “civilizada”. O início da construção se deu em 1833, porém, com a eclosão da Guerra dos Farrapos (1835-1845), aliada com a morosidade do governo provincial em alocar aportes financeiros para a obra, a inauguração levou mais de duas décadas para ocorrer. Ao transcorrer do tempo, o teatro continuou enfrentando desafios diversos, fossem financeiros, de ordem política e até mesmo de conflito

de classes, conforme evidencia o historiador Gunter Axt no livro *Theatro São Pedro – 150 anos* (2008):

Na temporada de operetas de 1910, evidenciou-se um problema que já vinha num crescendo. As então chamadas “galerias pobres” foram especialmente ruidosas. Faziam graça, algazarra, aplaudiam excessivamente e pretendiam interagir com os atores. Os cronistas locais acharam que o episódio depunha contra “nossos foros de civilização” e “as vaías e dichotes ainda mais desastrosamente causavam péssima impressão”. Era o público popular, ainda pouco afeito ao ambiente burguês, que se sentia à vontade com as revistas e operetas, importunando o público que se sentia mais culto. Mitigaria o problema a organização de récitas mais populares em outros teatros da cidade. (Axt, 2008, p. 42-43)

Ou seja, em que pese as disputas pelo espaço, no decorrer de sua história, o São Pedro se caracterizou por ser um local elitista, voltado para a alta classe da sociedade gaúcha, ou pelo menos para aqueles que tinham capacidade financeira e “boas maneiras” suficientes para se inserirem nesse ambiente.

Tendo em vista isso, saltemos agora temporalmente para o período da ditadura civil-militar. Diferentemente de outros teatros porto-alegrenses nesse contexto, o São Pedro não representou um espaço cultural contestatório e “subversivo” com relação ao regime militar instaurado. Talvez isso possa estar relacionado ao caráter apontado anteriormente, assim como ao fato de a instituição estar historicamente atrelada ao governo provincial/estadual do Rio Grande do Sul, já mesmo na sua concepção. Desde pelo menos a eleição de Ildo Meneghetti para governador em 1963, o executivo gaúcho manteve políticas alinhadas à ala

ideológica conservadora que compôs o regime ditatorial³. De qualquer modo, de 1964 até 1972, o teatro manteve uma programação ativa e muito voltada para companhias cênicas europeias, com a realização de peças consideradas clássicas, como *Hamlet*, *Fausto*, *Édipo-rei*, *Medeia*, dentre outras. Clássicas também eram as sinfonias e as óperas que se apresentaram continuamente nesse período, denotando ainda mais esse clima de erudição, alienado dos acontecimentos políticos que se desenvolviam pelo país.

Apesar da movimentada agenda de espetáculos, espetacular não era a manutenção da infraestrutura da casa, que era praticamente inexistente e vinha sendo negligenciada desde pelo menos a década de 1950. Por conta disso, em 1977, no meio da apresentação de uma violinista japonesa, o pedaço de um refletor se desprende do teto e, por pouco, não atingiu a musicista no palco. Acertou em cheio mesmo o funcionamento do teatro, que foi interditado logo em seguida. Seu estado precário não era mais possível de ignorar, e a presença de infiltrações, esburacações e principalmente a infestação de cupins alertavam que apenas uma reforma não seria o suficiente para reabrir as portas da instituição. Era necessária uma reconstrução completa.

O prédio permaneceria largado às térmitas até 1975, quando foi aprovado e iniciado o projeto de reconstrução integral, que só se concretizaria no ano de 1984, sendo prosseguido pelo tombamento realizado pelo Instituto do Patrimônio Artístico e Histórico

3 É notável que, em 2 de julho de 1966, pouco tempo depois do AI-2 que estabeleceu o bipartidarismo, tenha havido uma grande reunião da Arena na casa de espetáculos para escolher seu candidato às eleições indiretas para o Governo do Estado naquele ano (Axt, 2008).

do Estado (Iphae)⁴, poucos meses após sua reinauguração. A demora ocorreu devido ao lento repasse de verbas por parte do governo estadual ao projeto, que não enxergavam muito sentido em investir em um casarão arruinado. O plano para a reconstrução, segundo aponta Axt, “foi o de reconstituir e preservar o original, adaptando-o ao moderno, sem agressão à identidade histórica do prédio” (2008, p. 82). Isto é, o que foi possível de se reconstruir foi reconstruído, e aquilo que não era, deveria ser recriado de maneira a respeitar o estilo original. É aqui que a questão das escadas destinadas aos escravizados se insere.

A questão das escadas

Retomemos o trecho citado no início desse texto. Inicialmente, como havia dito, me deparei com ele no resumo histórico disponibilizado em formato PDF no site do Theatro São Pedro, e para investigá-lo melhor, decidi aprofundar minha pesquisa a partir da leitura dos dois livros citados como referências nesse documento. O primeiro é *O Teatro São Pedro na vida cultural do Rio Grande do Sul* (1975), encomendado pelo Departamento de Assuntos Culturais da Secretaria da Cultura do Rio Grande do Sul (DAC/SEC). O segundo livro corresponde ao *Theatro São Pedro: 150 anos* (2008), elaborado pela Associação Amigos do Theatro São Pedro (AATSP), patrocinado pelas empresas Gerdau e Ipiranga, para celebrar a data comemorativa. São bibliografias importantes pois ambas se descrevem como livros históricos que procuram registrar o passado dessa instituição cultural e, ao mesmo tempo, prestar homenagens à mesma⁵. Ao longo de

4 Disponível em: <http://www.iphae.rs.gov.br/Main.php?do=BensTombadosDetalhe&Ac&item=16116>. Acesso em 10 set. 2023.

5 “A presente obra não é apenas mais um documento histórico que se edita no Brasil.

minhas leituras, pude constatar que a frase que deu o pontapé inicial para a escrita deste artigo, fora retirada letra por letra do capítulo escrito por Gunter Axt no último livro referido. Dito isso, vamos relê-la agora em seu contexto original:

Todo o miolo [do teatro] foi retirado. Por anos, restaram apenas as velhas paredes entre os andaimes. Preencheu-se aos poucos este vazio, à medida que chegavam os recursos, resgatando-se a volumetria e a notável acústica originais. Vigas de aço substituíram a madeira. Instalações hidráulicas e elétricas, improvisadas ao longo dos anos, foram inteiramente refeitas. As escadas laterais, originalmente destinadas aos escravos que atendiam seus senhores acomodados nos camarotes, deram lugar a modernas instalações sanitárias. Os gradis foram recuperados e as portas refeitas a partir de seis exemplares remanescentes. A partir de um fragmento de veludo francês, escolheu-se um veludo idêntico para as poltronas. O lustre foi inteiramente recriado pelo arquiteto, mas inspirado no original de 68 mangas de cristais. Concluído, ficou com quase quatro metros de comprimento e pesando cerca de 600 quilos, ganhando ainda um mecanismo para subir e descer. (Axt, p.82, grifos nossos)

Trago a frase em conjunto com o restante de seu parágrafo integral, pois creio que ele serve para acentuar ainda mais o que eu desejo problematizar com esse artigo. Afinal, entre tantos elementos que foram restaurados, recuperados e recriados nas

Trata-se de um livro onde pulsa a vida de uma das mais importantes casas de espetáculo do país – o Teatro São Pedro – que simboliza a própria essência do processo cultural do Rio Grande do Sul” (Damasceno, 1975, orelha esquerda do livro); “Obra histórica comemorativa aos 150 anos do Theatro São Pedro. Inclui fotos, ensaios e depoimentos” (Nunes, 2008, p. 289).

obras do Theatro São Pedro, por que as escadarias que remetem a presença das pessoas negras escravizadas não receberam o mesmo tratamento? Por que elas foram destruídas? Por que essa destruição é mencionada no livro de aniversário de 150 anos do Theatro apenas para servir como um mero acontecimento que dá lugar a novíssimos e modernos banheiros? Onde está a presença da história das pessoas negras nesse livro? Aliás, onde está a presença desses sujeitos na história do Theatro?

Essas são apenas algumas das perguntas que vão guiar minha reflexão neste escrito. A ideia não é necessariamente apresentar respostas fechadas, algo que implicaria em um empenho de pesquisa e de escrita bem mais delongados, que fugiriam do escopo da minha proposta⁶. Assim, farei uso de algumas leituras que realizei durante meu estágio, em conjunto com outras feitas ao longo da minha graduação até o momento⁷, para palpar respostas e ponderações possíveis.

Reflexões sobre destruições, apagamentos e ocultamentos

O caso da destruição das escadas do Theatro São Pedro durante as obras de reconstrução entre 1975 e 1984, permite-nos pensar como a história e a memória das populações africanas e afrodescendentes escravizadas no Brasil foi tratada, ou melhor, como foi destruída, pois houve de fato um apagamento da pre-

6 Muitas fontes e espaços ficaram de fora deste artigo, pois não houve tempo nem condições para dedicar atenção a tudo. Um exemplo disso foi o Memorial do Theatro São Pedro, o qual não tive oportunidade de conhecer.

7 O momento a que me refiro é setembro de 2023, período em que realizei a escrita deste artigo.

sença dessas pessoas na historiografia e nos espaços que elas estiveram presentes.

Considerando que o prédio fora construído entre 1833 e 1858, período no qual a mão de obra escravizada era a principal força motriz no Brasil, é intrigante como, nos dois livros analisados que contam a história do teatro, não se fala sobre aqueles que ergueram esse local. Embora eu ainda não tenha encontrado fontes que evidenciem a utilização de trabalhadores escravizados, sugiro ser plausível supor que essa foi a modalidade de labuta empregada na edificação do Theatro São Pedro. No mínimo, suponho que pelo menos houve em alguma medida o uso de mão de obra negra escravizada, ou até mesmo liberta/livre, que também era bastante expressiva nessa época. O que de fato encontrei foram apenas breves menções a respeito de “grêmios amadores” que utilizavam o espaço para campanhas abolicionistas (Axt, p. 35), contudo sem se atentar para quais personalidades participavam dessas campanhas. A menção mais explícita à escravização acaba por ser o próprio episódio do apagamento das escadas, que é mencionado de maneira tão leve, despretensiosa, sem qualquer tipo de problematização, que me causou espanto logo na primeira vez em que a li. Ao menos essa informação aponta que escravizados estavam presentes na rotina do estabelecimento.

O São Pedro não foi o primeiro e nem o último local a receber esse tipo de tratamento. O Cais do Valongo, na cidade do Rio de Janeiro, é hoje considerado um Patrimônio Histórico da Humanidade e um lugar de memória⁸, por ter sido o espaço

8 Entendido aqui a partir do conceito homônimo cunhado por Pierre Nora, no qual esses lugares são aqueles que “[...] com efeito nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos. Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação investe de uma aura simbólica” (Nora, 1993).

onde ocorreu o maior número de desembarques de escravizados capturados que chegaram na América. Entretanto, a historiadora Mônica Lima e Souza afirma que a história desse local é marcada por silenciamentos, uma vez que ele foi encoberto em 1843 para a construção de um cais destinado à chegada da esposa de Dom Pedro II, que subsequentemente veio a ser soterrado por uma praça, no século XX (Lima, 2018, p. 103). Também é notável relembrar que outro grave apagamento histórico igualmente foi executado no período imediato o pós-abolição, quando houve a ordenação da queima de todos os documentos pertinentes ao comércio e a posse de pessoas escravizadas, a partir da Circular b.29, de 13 de maio de 1891.

Não obstante, Lima (2018) ressalta a importância de não restringir a história dos africanos e afrodescendentes às condições de objetificação, violência e exploração às quais eles foram submetidos. É preciso também enxergar essas pessoas como sujeitos históricos, que perante a tanto sofrimento, resistiram e enfrentaram seus algozes; perseveraram em preservar e igualmente em criar manifestações culturais; conquistaram direitos, espaços e liberdades a partir de imenso esforço e luta, diante de inúmeras adversidades.

Um exemplo da agência histórica dessas pessoas se demonstra nas campanhas abolicionistas, que tiveram no Theatro São Pedro um lugar central para suas realizações. Todavia, pouco foi escrito acerca delas nos dois livros históricos a que tive acesso, e são sequer mencionadas no site do teatro. A exemplo, Gunter Axt apenas escreve uma frase sobre elas: “Na década de 1880, alguns grêmios de amadores promoveram uma arte engajada, usando o teatro como instrumento para campanhas, como a abolicionista e a republicana.” No mesmo parágrafo, o historiador chega a citar o nome de Aurélio Viríssimo de

Bittencourt como um dos autores rio-grandenses que tinham seus textos encenados por sociedades dramáticas, no teatro. Porém, em momento algum Bittencourt é vinculado ao abolicionismo e nem mesmo sua autoidentificação como pardo é explicitada. Mas afinal, quem era esse sujeito?

Aurélio Viríssimo de Bittencourt foi jornalista, escritor, funcionário público e uma das principais lideranças do movimento abolicionista em Porto Alegre, se destacando por ser um membro da elite urbana ao mesmo tempo que era um homem que se designava como pardo⁹. Nascido livre em 1849, em Jaguarão, filho de uma mãe parda e um pai branco, se mudou para a capital por volta de 1860 para realizar seus estudos, e foi lá que ele consagrou sua carreira no funcionalismo público. Começou trabalhando como copista para a Secretaria de Governo da província, até ascender para a posição de Chefe de Gabinete do Presidente do Estado, nas gestões de Júlio de Castilhos e de Borges de Medeiros (Moreira, 2014). Ademais, se destacou por ser um dos membros fundadores da Sociedade Parthenon Literário, um grupo de homens e mulheres componentes da alta intelectualidade de Porto Alegre, que se reuniam para publicar revistas e realizar eventos culturais e educativos. Do segmento abolicionista dessa sociedade, veio a surgir, em 1869, a Sociedade Libertadora, orientada para o alforriamento de crianças escravizadas, e o Centro Abolicionista de Porto Alegre, em 1883, que se

9 Sobre isso, o historiador Paulo Roberto Staudt Moreira escreve: “[...] desde cedo constituiu uma autorrepresentação étnico-racial de pardo, percebendo-se como um indivíduo equidistante do mundo dos brancos e do cativo. Mundos esses nos quais convivia e circulava. O pertencimento racial e social de Aurélio pode ter lhe colocado alguns obstáculos, mas também deu-lhe um posicionamento ambivalente de mediador entre diferentes grupos étnicos e sociais. O pardo Aurélio atuou como um mediador cultural ou étnico já que circulava entre diferentes culturas e etnicidades” (Moreira, 2014, p. 91).

organizou no Theatro São Pedro e tinha como um dos membros de sua mesa diretora o próprio Bittencourt (Dihl, 2019).

Pessoalmente, antes de conhecer a história de sua trajetória, a primeira vez que li a menção à Aurélio no livro comemorativo dos 150 anos do teatro, seu nome não me chamou atenção, pois eu desconhecia quem era essa personalidade. A mera alusão a sua figura no livro, em conjunto com a alcunha de diversos outros escritores, não me fez passar na cabeça que poderia se tratar de um homem pardo/negro¹⁰, apenas que este deveria ser mais um autor da elite culta, e, por conseguinte, um sujeito branco.

Tal demonstra, primeiramente, uma ignorância e um preconceito meu acerca de quem poderia ocupar um espaço nos altos círculos de escritores na sociedade rio-grandense do século XIX. Mas para além disso, interpreto que o fato de o nome de Bittencourt aparecer “solto”, desvinculado da causa abolicionista mencionada ligeiramente por Axt, configura como um modo de velar a atuação de uma liderança parda em um importante evento social e histórico ocorrido no Theatro São Pedro. Isso se insere no que a historiadora Maria Angélica Zubaran caracteriza como “‘uma invenção branca da liberdade negra’, [...] produto

10 Particularmente, evito empregar a categoria pardo, por concordar com a análise de Abdias Nascimento em seu livro *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado* (2016), no qual declara que “[...] no Brasil a marca é determinada pelo fator étnico e/ou racial. Um brasileiro é designado preto, negro, moreno, mulato, crioulo, pardo, mestiço, cabra – ou qualquer outro eufemismo; e o que todo mundo compreende imediatamente, sem possibilidade de dúvidas, é que se trata [...] de um negro, não importa a gradação da cor da sua pele” (p.48). Porém, optei pelo seu uso por ser como o próprio Bittencourt se identificava. Apesar disso, sei que esse é um debate aberto, hoje e já naquele período, uma vez que Moura diz que “a cor de Aurélio ou a relação de sua epiderme com a sua positiva ascensão social e profissional parece ter fascinado os seus contemporâneos. Indivíduos que se autorreferenciavam como negros e fundaram periódicos voltados a defesa dos direitos deste grupo étnico, usaram Aurélio como exemplo de uma trajetória de sucesso (Santos, 2008 e 2008b). Sujeitos como Múcio Teixeira [...] também tentava entender como um preto chegou tão longe” (p. 91).

seletivo do imaginário social das elites brancas e que exerceu impacto considerável na historiografia tradicional sobre a abolição no Rio Grande do Sul” (Zubaran, 2009, p. 5).

Mais relevante se torna essa afirmação da historiadora, quando levo em consideração que durante a realização do *Caminhada Pela Memória* com duas turmas de ensino médio do Colégio Estadual Paula Soares, ao mencionar Aurélio Bittencourt para os alunos e perguntar se alguém o conhecia ou já tinha ouvido falar sobre ele, todos responderam negativamente, incluindo a professora de História. Acredito que não cabe aqui um julgamento moralista; cabe nos perguntarmos por que um indivíduo pardo que foi uma liderança do movimento abolicionista em Porto Alegre é desconhecido e sua história não é contada, nem mesmo aludida nos livros históricos e no website do Theatro São Pedro, apesar de ele ter atuado literalmente dentro do prédio?

Novamente, Zubaran nos fornece pistas, ao destacar: “[...] o silêncio do discurso abolicionista regional em relação à participação dos afrodescendentes no processo da abolição da escravidão em Porto Alegre. Particularmente, o ocultamento sobre a participação das sociedades abolicionistas negras” (2009, p. 3). Esse discurso perpetuou e consagrou uma memória “oficial” sobre a abolição em Porto Alegre, que a meu ver também é reproduzida na história e memória do Theatro São Pedro.

Ao longo de minha pesquisa para a concepção desse artigo, encontrei alguns outros eventos que decorreram no Theatro São Pedro, e que contribuíram para enriquecer minha compreensão sobre o passado e as presenças negras nesse local, que não foram contemplados nas principais fontes precedentemente mencionadas. A seguir, tratarei rapidamente sobre eles.

Aquilo que não foi contado

Em 1869, a Sociedade Parthenon Literário realizou uma peça teatral para um público de centenas de pessoas. Mas o que diferenciava o enredo dessa encenação das outras performances que ocorriam na casa de espetáculos era o seu conteúdo. Na peça, a personagem Liberdade faz uma visita ao Brasil e se depara com um homem escravizado, ao se compadecer de sua condição e de seu sofrimento, ela invoca a assistência de um anjo, que lhe responde o chamado e devolve ao homem sua liberdade. Não satisfeita, a Liberdade exige a libertação das crianças que enfrentavam a mesma situação. É nesse momento que surgem no palco 21 crianças negras e escravizadas, que recebem cartas oficiais de alforria e são libertadas ali mesmo na frente dos espectadores (Sperb, 2018).

No dia 26 de abril de 1883, aconteceu uma conferência abolicionista no São Pedro, sob a organização do Partido Liberal, em que é proposta a abolição imediata da escravatura na capital. E no mesmo ano, no dia 28 de setembro, na sala de sessões em que se reunia o Partenon Literário, foi organizado o Centro Abolicionista de Porto Alegre, que contava com Aurélio Bittencourt como integrante do diretório (conforme já dito anteriormente), assim como Sóter Caio da Silva, outra liderança afro-gaúcha. Em 1884, no dia 6 de agosto, novamente o Centro Abolicionista se reúne no teatro e decide criar as chamadas comissões libertadoras, que tinham o trabalho de percorrer diversos lugares da capital para conversar e convencer escravizadores a alforriar seus escravizados (Dihl, 2019)¹¹.

11 “Vale ressaltar que o alforriamento não implicava em uma liberdade completa, pois a conciliação assumida entre as diversas vertentes políticas aglutinadas no Centro Abolicionista foi a de instituir uma liberdade intermediária, como um meio de indenizar os senhores, e por acreditarem que os recém libertos não trabalha-

Já no século XX, no dia 13 de maio de 1928, o jornal *O Exemplo*, um dos principais da imprensa negra porto-alegrense, organiza uma sessão cívica no teatro, para comemorar a data festiva da assinatura da Lei Áurea, que aboliu no papel a escravatura no Brasil. O espaço fora cedido pelo governador do estado na época, Getúlio Vargas, que esteve presente na celebração, juntamente com o prefeito da capital, Alberto Bins, fato que ilustrou a inserção e o prestígio que esse grupo exercia em alguma medida (Atolini, 2014).

Reflexões finais

A partir do momento em que fiquei sabendo sobre a destruição das escadas voltadas para que os escravizados acessassem os camarotes no Theatro São Pedro, que ocorreu durante um processo de reconstrução pautado por um suposto ideal de preservação, fiquei intrigado para saber mais sobre essa história que foi materialmente destruída. O produto dessa curiosidade foi a elaboração deste artigo, e a partir dele, estabeleci reflexões tensionando esse apagamento que ocorreu não somente no plano concreto, mas no âmbito da escrita da história e no campo memorialístico.

Digo isso, pois quando realizei a caminhada com as turmas de estudantes do ensino médio, ninguém sabia sobre esse acontecimento, nem mesmo sobre a presença negra que existiu no teatro. Inclusive, um episódio, que me foi compartilhado pela professora Melina Perussatto, desvela muito bem o que quero dizer. Ela acompanhava outra caminhada educativa de um grupo de colegas da disciplina de estágio, que mobilizou o

riam por vontade própria, e se entregariam à criminalidade e a vadiagem. Ou seja, os sujeitos ao serem alforriados deveriam se comprometer com os seus escravizadores a prestarem ao menos sete anos de serviços, para então sim serem integralmente libertos. Criava-se aí a figura do contratado” (Zubaran, 2009).

perímetro da praça da Alfândega para tensionar o imaginário sobre a presença negra nesse espaço. Uma das alunas presentes, uma menina negra, estava deslumbrada com as memórias e as histórias que os colegas conseguiram evocar com suas mediações. Ao fim do percurso, exclamou que depois dessa atividade, ela agora conseguia se identificar com os lugares abordados, que antes lhe eram alheios, contrastando isso com quando participou de uma mediação acontecida no Theatro São Pedro, durante as programações do Dia Estadual do Patrimônio Cultural¹².

Essa sensação de não identificação, de não pertencimento, expressa por essa jovem, e talvez por tantas outras pessoas, não é fruto do acaso, como pude atestar através de minhas investigações, e que espero ter deixado evidente com este artigo. Na história “oficial” do Theatro São Pedro, as pessoas negras são apresentadas desvinculadas da instituição. Aparecem apenas a partir de pequenas menções, como personagens de uma peça escrita propositalmente para esquecer certos protagonistas, e relegá-los a meras figuras de fundo, compondo cenários substituíveis, descartáveis para a latrina histórica, contanto que esta seja tão moderna quanto as mais avançadas instalações sanitárias.

“As escadas laterais, originalmente destinadas aos escravos que atendiam seus senhores acomodados nos camarotes” representam um lugar de subjugação, inseridas em um projeto arquitetônico hostil, que servia para condicionar e coisificar pessoas, reproduzir e naturalizar hierarquias. A sua destruição revela uma tentativa de apagar esse passado, de não lidar com ele e suas reverberações. Todavia, assim como Mônica Lima salienta que a história dos africanos e afrodescendentes não se resume à escravização e

12 Disponível em: <https://cultura.rs.gov.br/programacao-2023>. Acesso em 11 set. 2023.

ao sofrimento, eu argumento que a presença negra na história do Theatro São Pedro não se restringiu a esse espaço, o qual vimos que foi (e ainda é) permeado por disputas. Dentro desse conflito, os sujeitos negros e negras participaram intensamente, e se negaram a se restringirem aos locais e papéis que lhes eram arbitrariamente “destinados”. A presença de abolicionistas, como Aurélio Viríssimo Bittencourt, e da imprensa negra, representada pelo jornal *O Exemplo*, são apenas algumas referências que tensionam o passado e a memória contada pela historiografia sobre o teatro.

E certamente existem muito mais exemplos dos quais ainda precisamos pesquisar quanto historiadores e quanto educadores. É aqui que se encontra a relevância da educação histórica pensada através do patrimônio. Por meio dela, desvelamos as violências por trás da destruição material e simbólica, e tentamos semear as sementes das dúvidas, das curiosidades, da revolta e da criticidade nos corações e mentes de pessoas como aquela jovem, que frequentemente não se veem representadas nos lugares onde elas sempre estiveram presentes.

Referências

ATOLINI, T. G.; ZUBARAN, M. A. A reinvenção da abolição e dos abolicionistas no jornal *O Exemplo*: representações e pedagogias culturais (1920-1930). **Revista de Iniciação Científica da ULBRA**, v. 1, n. 12, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/ic/article/view/1092>. Acesso em: 11 set. 2023.

AXT, G. O nosso Theatro: itinerários de um espetáculo sesquicentenário. **Theatro São Pedro: 150 anos**. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

DAMASCENO, A. et al. **O Teatro São Pedro na vida cultural do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: SESC, 1975.

DIHL, T. L. O protagonismo feminino no Centro Abolicionista e nas Festas da Abolição em Porto Alegre (RS/ sec. XIX). **História em Revista**, v. 24, n. 2, 2 dez. 2020.

LIMA, M. História, patrimônio e memória sensível: o Cais do Valongo no Rio de Janeiro. **Outros Tempos**, 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: 11 set. 2023.

MAIA, D. **Theatro São Pedro**. Porto Alegre. Disponível em <https://theatrosaopedro.rs.gov.br/historia>. Acesso em: 11 set. 2023.

MOREIRA, P. R. S. O Aurélio era preto: trabalho, associativismo e capital relacional na trajetória de um homem pardo no Brasil imperial e republicano. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 85-127, jun. 2014.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NORA, P.; AUN KHOURY, T. Y. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, [s. l.], v. 10, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Instituto do Patrimônio Artístico e Histórico do Estado. Bem tombado. Disponível em: <http://www.iphae.rs.gov.br/Main.php?do=BensTombadosDetalhesAc&item=16116>. Acesso em: 11 set. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Cultura. Programação. Disponível em: <https://cultura.rs.gov.br/programacao-2023>. Acesso em: 11 set. 2023.

SPERB, P. Antes da abolição, intelectuais faziam “vaquinha” para libertar escravos. **BBC News**, 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45559374>. Acesso em: 11 set. 2023.

TARDIVO, J. A. et al. Cidade como lugar de memórias. **Memória em Rede**, Pelotas, v. 8, n. 15, p. 03-21, jun. 2016.

ZUBARAN, M. A. A invenção branca da liberdade negra: memória social da abolição em Porto Alegre. **Fênix**, v. 6, n. 3, p. 1-16, 30 set. 2009.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DA DITADURA A PARTIR DO SILENCIAMENTO DOS 60 ANOS DO GOLPE NA PRAÇA DA MATRIZ

Caterine Krauspenhar Gluszcuk¹

Thais Marx dos Santos²

Resumo: O presente artigo busca explorar a maneira com que as instituições de poder do Estado do Rio Grande do Sul, localizadas na Praça da Matriz, lidaram com a memória do golpe civil-militar e da ditadura na efeméride dos 60 anos do golpe, destacando a relação de tais instituições com a ditadura no passado e no presente. Do mesmo modo, será destacada a importância da utilização da cidade como sala de aula, levando em consideração a ideia da cidade como um espaço educacional. O texto procura evidenciar de que forma o tratamento que estas instituições reservam à memória do golpe e da ditadura impacta na sociedade brasileira, e principalmente no ensino de História, pretendendo destacar que o esquecimento que predomina acerca da história da ditadura no país afeta a forma como esse período é visto e retratado, contribuindo para um silenciamento sobre esse passado em toda sociedade. Nesse sentido, torna-se imprescindível

1 Graduanda no curso de Licenciatura em História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

2 Graduanda no curso de Licenciatura em História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

que o ensino de História interrogue estas memórias afirmadas por tais patrimônios e traga visibilidade à presença de outras narrativas escondidas entre as suas fissuras.

Palavras-chave: Memória; 60 Anos do Golpe; Ditadura Civil-Militar; Educação Patrimonial; Ensino de História

Introdução

Este artigo foi elaborado a partir das experiências e reflexões vivenciadas na disciplina Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial, ministrada pelas docentes Carmem Zeli de Vargas Gil e Melina Kleinert Perussatto, no curso de Licenciatura em História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).³ Para esta disciplina, foi realizado “Projeto 64 na Matriz: a memória e os 60 anos do golpe”⁴, uma mediação participativa que propõe a seguinte problematização: em 2024, nos 60 anos do golpe civil militar, como as instituições da Praça da Matriz se relacionaram com a história e a memória da ditadura, levando em conta esquecimentos e lembranças? O projeto sugere uma nova forma de se aprender sobre a ditadura na cidade de Porto Alegre, a partir da proposição de um percurso na Praça da Matriz para explorar a postura e a participação das instituições localizadas naquele espaço no período ditatorial, investigando a história de locais do cotidiano da cidade. A atividade consiste em uma caminhada no entorno

3 O planejamento dessa prática de estágio foi publicado na *Revista Brasileira de Educação Básica*. Para visualizar: Gluszczyk, C. K.; Santos, T. M. dos. Estágio de docência em história – Educação patrimonial ou educação patrimonial no ensino de história planejamento da mediação 2024-1. *Revista Brasileira de Educação Básica Online*. Disponível em: <https://rbeducacaobasica.com.br/2024/07/24/educacao-patrimonial-no-ensino-de-historia/>.

4 Vinculado ao Laboratório de Estudos sobre os Usos Políticos do Passado (Luppa), sob orientação da docente Caroline Silveira Bauer.

da Praça da Matriz, passando pelos seguintes pontos: Catedral Metropolitana, Palácio Piratini, Assembleia Legislativa, Arquivo Público do Rio Grande do Sul, Theatro São Pedro, Palácio da Justiça e, por fim, o centro da Praça da Matriz, questionando em cada ponto como a instituição se posicionou por ocasião dos 60 anos do golpe, além de comentar alguns casos que demonstram a ligação daquelas instituições com a ditadura, como por exemplo, o caso dos estudantes espancados pelos militares dentro da Catedral Metropolitana.

Nesse sentido, a partir do conceito de educação patrimonial ligado ao ensino de História utilizados na proposta da ação, o presente texto foi pensado para responder a questões que surgiram após o término da mediação do projeto: o que a Praça da Matriz pode nos ensinar sobre a memória do golpe de 1964, a partir da análise das posturas das instituições presentes na praça nesta data, pensando sua relação com a ditadura no passado e no presente? De que forma podemos aprender sobre a história da ditadura civil-militar em Porto Alegre a partir de seu patrimônio? De que maneira o tratamento relativo à memória da ditadura feito por estas instituições reflete na sociedade e principalmente no ensino de História?

O que o silêncio nos ensina sobre a memória dos 60 anos do golpe na Praça da Matriz

A nossa ação tinha como objetivo interrogar quais memórias relacionadas aos 60 anos do golpe civil-militar e da ditadura as instituições presentes na Praça da Matriz escolhiam lembrar e quais eram esquecidas. Assim, a partir de questionamentos acerca daquilo que é rememorado na data dos 60 anos do golpe, buscamos desvendar qual memória era escolhida

por determinada instituição para ser privilegiada e legitimada diante da sociedade. Pensando nessa escolha que se faz de uma memória para constar como a memória oficial de determinada instituição, é preciso que os historiadores façam o caminho contrário, de acreditar no uso da memória para interrogar essas histórias e narrativas que são contadas acerca de nosso passado, pois como Carmem Gil (2021) traz a ideia do filósofo Paul Ricoeur,

[...] é preciso aludir à crença na memória para se aproximar de “como as coisas aconteceram”, e às possibilidades da história para interrogar os vestígios do passado, construir interpretações sobre ele ou sobre a capacidade do discurso histórico para representar o passado. (p. 02)

Seguindo esse viés, é importante salientar que a memória é a identificação com uma projeção de determinado passado, que sofre flutuações quando está sendo articulada, visto que as preocupações do momento compõem um importante elemento de estruturação dessa memória, de acordo com o historiador Michael Pollak. Da mesma forma, a memória também possui uma relação indissociável com a identidade, sendo a memória “um elemento constituinte do sentimento de identidade” (Pollak, 1992, p. 204), na medida em que a memória ajuda a dar uma coerência e continuidade a este sentimento de identidade, seja ela individual ou coletiva. Nesse sentido, para se formarem memórias ligadas a uma determinada identidade ou narrativa que se pretende afirmar, é necessário fazer um enquadramento de tal memória, a qual está muitas vezes vinculada a um investimento por parte das instituições de poder, como é o caso das instituições presentes na Praça da Matriz. E para isso, o

patrimônio surge como uma forma de materializar e monumentalizar tal identidade. Nesse cenário, pode-se pensar de que forma as memórias relembradas pelas instituições não se relacionam com uma identidade pretendida por elas, a qual é visível em seus discursos, conforme será analisado abaixo.

É importante então relatar um pouco do exercício feito durante a mediação, na busca de identificar quais memórias são rememoradas e quais são as outras que acabam caindo no esquecimento, refletindo de que forma tais posturas nos ensinam acerca da memória dos 60 anos do golpe, bem como sobre a ditadura no Rio Grande do Sul. Entre alguns exemplos trazidos pela mediação, está o do Palácio Piratini. A partir da pesquisa realizada para a mediação, foi averiguado que a instituição, sede do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, escolheu rememorar fortemente a sua relação com a resistência à ditadura, através de uma intensa homenagem à figura do ex-governador Leonel Brizola e a Campanha da Legalidade encabeçada por ele. Ao perguntarmos a este patrimônio de que forma os 60 anos do golpe foram lembrados neste ano, é visível o silenciamento de tal evento. Porém, em contraste, se formos atrás de iniciativas promovidas pelo governo estadual para rememorar a Campanha da Legalidade em seus 60 anos, ocorrido no ano de 2021, temos como exemplo uma série de pequenos vídeos que narram brevemente o episódio de resistência promovido dentro do Palácio Piratini.⁵ Porém, acerca dos 60 anos do golpe não foi encontrada nenhuma referência feita pela instituição, revelando uma

5 A série possui formato documental e busca lembrar como se deu a Campanha da Legalidade no Palácio Piratini, a partir do uso de imagens da época, de áudios dos discursos de Brizola e da narração deste período. Está disponível no site do Palácio Piratini, em: <https://www.palaciopiratini.rs.gov.br/60-anos-campanha-da-legalidade>.

postura de esquecimento do governo estadual, ao não tratar sobre o envolvimento de representantes do Governo do Estado do Rio Grande do Sul com golpe civil-militar e a ditadura, visto que memórias que se referem a este período são lembradas, mas apenas aquelas que passam uma postura combativa diante do período ditatorial, escamoteando a colaboração de alguns políticos gaúchos com a ditadura brasileira.

Ademais, o exemplo do Palácio Piratini ainda desmascara outra posição referente à escolha das memórias que são feitas por estas instituições, marginalizando certos grupos daquilo que pode ser considerado como relevante para nossa história. A sede do governo estadual relembra apenas um episódio de resistência, promovido por Leonel Brizola, condenando ao esquecimento outros personagens que já ocuparam aquele cargo e que também promoveram uma resistência em meio ao período ditatorial. O ex-deputado Carlos da Silva Santos, importante figura da política do estado sul-rio grandense, é esquecida por parte da sede do governo estadual, apesar de ter sido o primeiro presidente da Assembleia Legislativa negro a assumir como governador em exercício no ano de 1967. Assim, é desconsiderada toda sua ação de resistência promovida em meio ao período ditatorial no combate ao racismo e ao mito da democracia racial, discurso que foi muito difundido pela ditadura civil-militar como uma forma de omitir as desigualdades e violências que a população negra sofreu no período e ainda sofre atualmente, dado que tal discurso não desapareceu por completo do cotidiano da sociedade brasileira.⁶

6 Para mais informações acerca da vida de Carlos da Silva Santos, acessar "Museu da Comunicação Hipólito José da Costa. Carlos Santos (1904-1989): o primeiro deputado e governador negro no Rio Grande do Sul", publicado a 09 set. 2020. Disponível em: <https://www.musecom.com.br/noticias/36/carlos-santos-1904-1989-o-primeiro-deputado-e-governador-negro-no-rio-grande-do-sul>.

Da mesma forma, a postura da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul também chama a atenção na data dos 60 anos do golpe civil-militar, pois tal instituição organizou um evento para relembrar esta efeméride, em contraste com o silenciamento por parte do Palácio Piratini acerca da data. A Assembleia Legislativa promoveu o evento “Ato Unitário de Des-Comemoração dos 60 Anos do Golpe Militar”, que rememorou a data de forma crítica e contou com a participação de mais de 30 organizações da sociedade civil, deputados, senadores, ex-presos políticos e militantes dos Direitos Humanos. O evento ocorreu no dia 04 de abril e homenageou o ex-tenente-coronel da Aeronáutica Alfeu de Alcântara Monteiro, assassinado há 60 anos neste mesmo dia por ser um defensor da Legalidade e se posicionar contra o golpe, sendo o mesmo considerado a primeira vítima fatal da ditadura.⁷ Porém, é necessário destacar que tal evento não deu destaque ao protagonismo da Assembleia Legislativa no período ditatorial, não foi abordado de que forma a Assembleia se relacionou com o golpe e a ditadura, possuindo um grande enfoque na ditadura brasileira em nível nacional, pensando na cronologia de eventos do país naquele momento.

Dessa forma, a escolha por não abordar tais acontecimentos leva ao esquecimento de como a Assembleia se tornou, às vésperas do golpe de 1964, um espaço de propagação de discursos golpistas que inverteram o sentido da Legalidade ao se colocarem como defensores da democracia, sendo contrários à ameaça de uma suposta ditadura comunista que rondava o país. Do mesmo modo, não foi comentado o que o ambiente da Assembleia se

7 Mais informações sobre o evento realizado pela Assembleia disponíveis em: <https://www.correiadopovo.com.br/not%C3%ADcias/pol%C3%ADtica/assembleia-legislativa-realiza-ato-para-descomemorar-o-golpe-de-64-1.1481314>.

tornou durante a ditadura: um ambiente de repressão, censura e perseguições. No período ditatorial, dentro daquele espaço, ocorreram diversas cassações de mandatos de deputados, bem como prisões de políticos, além da imposição do bipartidarismo a partir da extinção de todos os partidos políticos com a implementação do Ato Institucional nº 2, almejando reprimir qualquer resistência e oposição com a neutralização política dentro da Assembleia Legislativa.⁸ Assim, mesmo reconhecendo a data dos 60 anos do golpe como um momento importante para se falar sobre o que ocorreu na ditadura, a instituição deixou de rememorar de que forma ela própria participou deste período, além de destacar de quais maneiras a repressão e a violência também foram impostas dentro daquele espaço, contribuindo para o esquecimento da atuação de instituições de poder regionais para a implementação e a manutenção da ditadura.

Portanto, é possível afirmar que tais instituições escolhem aquilo que será lembrado e esquecido, pois a memória é seletiva. Em sua grande maioria, é escolhido por tais instituições manter o foco de sua ação no período ditatorial ligado à resistência, bem como é de preferência destas instituições marginalizar sujeitos que tocavam em questões que não somente incomodavam no passado, como ainda incomodam no presente o poder público, como é o caso do racismo. Seguindo este viés, é importante ressaltar que a atitude dessas instituições quanto à memória do golpe evidencia os usos públicos que fazem do passado ditatorial, pois ao conceder destaque para as resistências promovidas

8 Tais afirmações foram baseadas na assistência da gravação do Ato Unitário de Des-Comemoração dos 60 Anos do Golpe Militar, transmitida pelo canal do Youtube da Assembleia Legislativa, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vvH1yHRTLJI&ab_channel=AssembleiaLegislativa-RS.

nestes espaços e promover o esquecimento em relação às contribuições para o regime ditatorial, busca-se legitimar uma identidade relacionada a uma memória de combate ao golpe e à ditadura (Gasparotto; Bauer, 2021).

Dessa forma, a interrogação ao patrimônio surge como uma forma pela qual podemos perceber aquilo que não está sendo exposto por tais instituições, nos permitindo visualizar os silenciamentos intencionais. Assim, ao questionar tais instituições, seus patrimônios e seus discursos, abre-se a possibilidade de dirigir-se em busca da verdade, na direção daquilo que acaba sendo ocultado, como as colaborações, as perseguições e violências promovidas, o que nos revela uma história do período ditatorial mais ampla e condizente com aquilo que realmente aconteceu e afetou milhares de pessoas no estado do Rio Grande do Sul.

A mediação parte do pressuposto que apenas destacar os silenciamentos dessa história hegemônica não é o suficiente, sendo necessário explorar aquilo que está escondido entre as fissuras, as atitudes dos grupos marginalizados, pensando em realmente gerar mais visibilidade para suas ações e suas existências dentro da sociedade brasileira, como é o caso do destaque conferido a Carlos da Silva Santos no ponto do Palácio Piratini. A partir de tal entendimento, é necessário também lembrar à sociedade que tais instituições são compostas por pessoas, pensando que as decisões políticas destas instituições são feitas pelas pessoas que integram aquele espaço. É importante refletir não somente sobre a maneira como certos sujeitos colaboraram com a ditadura dentro destes espaços em tal época, mas também como no presente estes outros sujeitos à frente destas instituições escolhem se relacionar com a memória deste período, construindo narrativas históricas a partir de decisões que são pessoais.

A utilização da cidade como sala de aula

Ao pensarmos sobre a posição destas instituições em relação à memória dos 60 anos do golpe e da ditadura, é possível percebermos as múltiplas formas de se aprender e entender as diferentes contradições relacionadas à história da ditadura, a partir de um olhar mais atento para as instituições e os patrimônios que fazem parte do nosso entorno, da sociedade e do cotidiano. Nesse sentido, se pararmos para analisar, a grande maioria, ou senão todos, os espaços presentes em uma cidade, podem contribuir para o conhecimento e formação dos alunos. Nomes de rua, monumentos, construções, praças, lojas e muitos outros itens transmitem uma história, já que nada está em um determinado lugar por coincidência. Entretanto, no cotidiano e na rotina diária, não paramos para pensar a história por trás de cada lugar que passamos, porém, não significa que é um lugar vazio, afinal, “o vazio do lugar está no olho de quem vê e nas pernas ou rodas de quem anda” (Bauman, 2022, p. 122 *apud* Oliveira, 2014, p. 131). Por isso a necessidade de que o ensino de História se preocupe em buscar desenvolver nos alunos um olhar crítico e questionador a partir dos espaços e patrimônios da cidade,

[...] pois a Educação patrimonial no Ensino de História é isso: debater e visibilizar as camadas de história nos patrimônios; identificar caminhos narrativos nas materialidades, nos saberes, fazeres, nas manifestações culturais, nos lugares e nas celebrações, por exemplo. Assim, a EP possibilita o contato com os bens culturais potencializando o trânsito entre o passado e o presente através da evidência do patrimônio. (Gil, 2021, p. 3)

Vale ressaltar que não necessariamente o patrimônio precisa ser tombado para que se torne objeto de estudo, cada cidade possui suas especificidades e seus patrimônios simbólicos, que apesar de não oficiais, carregam em si a história deste local. Nesse sentido, se faz necessário pensar a escola para além dos muros, como explica Sandra Oliveira (2014). Quando se criou o conceito da escola moderna, era para que as pessoas pudessem ter os conhecimentos necessários para conviver na sociedade, entretanto, atualmente entende-se que os saberes que estão presentes do lado de fora da escola, ou seja, para além dos muros, são diversos e igualmente importantes para a formação, se fazendo então necessário ampliar o local de estudos.

Dessa forma, a cidade se faz presente e necessária durante a formação dos alunos, é preciso então utilizar os espaços, vivenciá-los e não apenas falar deles em sala de aula, uma vez que a experiência de estar em um local histórico se torna muito mais potente. A vivência na cidade, também é importante para além da contribuição na formação acadêmica, como aponta Anita Natividade (2023), viver o local no qual habitamos também está diretamente ligada com a noção de cidadania, ligada à ideia de ação política, podendo através dela transformar realidades sociais, contribuindo para a “ampliação e defesa de direitos e deveres coletivos” (p. 11). Anita (2023) também defende que a educação por meio da cidade deve estar ligada de maneira direta com os direitos humanos, baseando-se na perspectiva de que todos possuem direitos, sejam eles, civis ou políticos, além da educação, que deve chegar para todos. Assim a cidade, como espaço público e democrático, ótima opção para que o direito à educação seja exercido.

Falando mais especificamente da cidade de Porto Alegre, é válido destacar que ela faz parte, desde 2001, da Associação

Internacional de Cidades Educadoras. Esta Associação não possui fins lucrativos e a ideia é que ocorra a colaboração entre governos que estejam dispostos a seguir os princípios que estão escritos na Carta das Cidades Educadoras, revisada pela última vez em 2020. Esta Carta se baseia em importantes documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e na Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965). Como destaca a carta

O direito à Cidade Educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todas as pessoas à educação. Todas as pessoas que habitam a cidade terão direito a usufruir, em condições de liberdade e igualdade, dos meios e oportunidades de formação, diversão e desenvolvimento pessoal que esta oferece. A Cidade Educadora renova permanentemente o seu compromisso com a formação dos seus habitantes ao longo da vida nos mais diversos aspetos. E para que tal seja possível, é preciso ter em conta todos os grupos, com as suas necessidades específicas. (Aice, 2020, p. 12)

Assim, a ideia é que as cidades que fazem parte da Associação promovam a educação, para além da escola, em todas as idades e fases da vida, por meio de uma cidade democrática e para todos, garantindo o acesso à cultura e ao saber. Portanto, é válido que os professores utilizem esses ideais para montar uma aula de História que explore a cidade. Existe uma infinidade de temas que se aplicariam a este planejamento, porém neste artigo, o foco é a ditadura civil-militar, uma vez que a partir da apropriação dos espaços urbanos, como foi o caso do “Projeto 64 na Matriz: a memória e os 60 anos do golpe”, é possível tratar das

memórias latentes, porém principalmente daquelas que estão ocultas (Natividade, 2023), pois são essas que levam os alunos ao pensamento de que em Porto Alegre não houve ditadura ou que foi mais pacífica em comparação a outros lugares.

O ensino de história da ditadura em Porto Alegre e seus impactos

O ensino de história a respeito da ditadura militar não é uma tarefa fácil para os professores. Como é exposto por Alessandra Gasparotto (2021) e Caroline Bauer (2021), com as mudanças na historiografia, também ocorreram mudanças na prática de ensino dessa temática. Além de este ser considerado um tema sensível,

[...] as novas gerações estão distantes cronologicamente da ditadura, o que pode ocasionar nos/as alunos/as um distanciamento subjetivo, ainda mais porque muitos/as deles/as podem viver em situações de violação aos direitos humanos, não compreendendo as especificidades do período ditatorial. (Bauer; Gasparotto, 2021, p. 442)

Em paralelo com este distanciamento cronológico, também é necessário discutir como o tema é abordado em sala de aula, pois além de uma questão cronológica, também é possível que ocorra um distanciamento em relação às localidades afetadas pela ditadura. Durante a mediação do “Projeto 64 na Matriz: a memória e os 60 anos do golpe”, realizada com os colegas da disciplina de Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial, ao serem questionados sobre acontecimentos e episódios que ocorreram na cidade de Porto Alegre relacionados ao golpe de 1964, muitos não sabiam responder as questões.

Levantou-se assim uma discussão de como estes alunos viram nas aulas de História da educação básica a ligação de Porto Alegre com o tema, o que foi exposto é que muito pouco ou nada foi abordado e que por conta disso, prevaleceu o pensamento de que na cidade a ditadura não aconteceu e se aconteceu, não foi de grande importância e impacto como em outros locais. Como apontado por Alessandra Carvalho (2020), este é um fato comum a ser comentado pelos alunos, uma vez que os livros didáticos, apesar de seus avanços, ainda possuem lacunas. Uma delas é a questão da narrativa sobre ditadura que estes possuem, que ainda é muito tradicional e foca principalmente em uma ordem cronológica, dando preferência aos presidentes do período e aos Atos Institucionais, o que acaba por priorizar o eixo Rio-São Paulo, deixando outras regiões em segundo plano.

Entretanto, não é por estar de fora dos livros didáticos, que significa que em Porto Alegre não houve ditadura. Por isso a importância de utilizar os espaços da cidade, que fazem parte do cotidiano, para tratar o golpe em Porto Alegre. Durante a mediação, uma das colegas comentou sobre a importância disso, dando o exemplo de um dos pontos que abordamos na Praça da Matriz, a Catedral Metropolitana, da necessidade de as pessoas saberem a história do local. Dessa forma, elas provavelmente se lembrariam, ao ir em uma missa de domingo, que ali naquele espaço, durante a ditadura, estudantes foram espancados. Portanto, além de mostrar o protagonismo de Porto Alegre em relação ao golpe de 64, ocupar os espaços e contar essas histórias da cidade também são uma forma de lutar contra a política do esquecimento que, segundo Enrique Padrós (2017), pode restringir lembranças essenciais de forma individual ou coletiva. Entretanto, a ação do esquecimento pode ter um significado diferente, que é o ocultamento de memórias, promovido

principalmente por conta de um interesse por parte dos envolvidos de quem protagonizou essas memórias.

Tendo isso em vista, os posicionamentos das instituições presentes na Praça da Matriz podem ser pensados a partir dos impactos que causam na sociedade brasileira de modo geral, afetando os estudantes, os educadores, as demais instituições de poder existentes no Brasil e a população como um todo. A atitude destas instituições reflete a forma como a história da ditadura é tratada na sociedade brasileira: de forma tímida, parcial e sem o comprometimento com o trabalho da memória, em busca da justiça e da verdade. Visto que as políticas de memória sobre a ditadura no país possuem um alcance muito limitado, é possível compreender o porquê do silenciamento em relação a esse período (Gasparotto; Bauer, 2021). Dessa forma, a partir deste silêncio generalizado acerca da face violenta da ditadura na sociedade brasileira, abre-se espaço para o surgimento de governos autoritários, os quais são apoiados fervorosamente por uma parcela da população. Tal postura, de uma certa desresponsabilização com relação à história da ditadura, leva a movimentos como o questionamento da confiabilidade de regimes democráticos. Dito isso, ressalta-se a importância de interrogarmos tais escolhas, visto que elas possuem impacto efetivo na forma como o passado ditatorial é encarado e na maneira como um discurso de absolvição de governos, de políticos, de militares e da sociedade quanto à Ditadura é perpetuado entre diferentes gerações.

Ao pensarmos na forma como a ditadura é apresentada na sociedade, é importante levar em conta como a ditadura também manipulou, através da censura e da divulgação de informações falsas, o discurso comum acerca deste período (Gasparotto; Bauer, 2021), relacionando este momento ao “milagre econômico” e

destacando o período como aquele em que se tinha muita segurança e prosperidade financeira no território brasileiro, o que uma grande parcela da população verdadeiramente acreditou, levando em conta também suas experiências pessoais. Dito isso, esse discurso oficial deixado pela Ditadura segue sendo aceito por boa parte da sociedade e pelas instituições, que ao preferirem não trabalhar este passado recente, concordam de certa forma com a narrativa hegemônica que está posta e acabam por reproduzi-la, marginalizando e silenciando outras experiências violentas sofridas por indivíduos que se colocaram contra aquele regime político.

Considerações finais

Conforme destacado por Gasparotto e Bauer (2021), é necessário criar uma pedagogia que rompa com esses silenciamentos dentro do ambiente escolar, sendo importante o envolvimento dos educadores na busca de novas fontes, de uma bibliografia com discussões atualizadas e com propostas pedagógicas que envolvam os estudantes e que os permitam se apropriar de conceitos e debates essenciais. Nesse sentido, é pertinente abordar a ditadura a partir de uma perspectiva plural e interseccional, dando visibilidade às experiências dos diferentes grupos sociais neste período, assim como é fundamental buscar outras abordagens para reflexão acerca da ditadura civil-militar, escapando da lógica única da violência física, pensando de que outras formas o regime atuou na sociedade. Do mesmo modo, é necessário visibilizar a perspectiva local e regional da ditadura no ensino de História, para assim romper com a ideia de que para além do eixo Rio-São Paulo não houve ditadura e repressão.

Dito isso, a partir da idealização desta mediação, buscamos gerar uma reflexão acerca de que forma o golpe civil-militar e a ditadura são tratados pelas instituições de poder que nos cercam, as quais deixam de assumir as responsabilidades pelas colaborações com a ditadura e pelo auxílio na perseguição e repressão promovidas pelos militares em nosso estado, rememorando apenas a sua resistência. Dessa forma, essa postura não abre a possibilidade para a instituição trabalhar a questão do envolvimento dos poderes locais com a ditadura brasileira, reconhecendo seu comportamento nesse período e se comprometendo com o trabalho desta memória, num sentido de lembrar essa participação no período ditatorial para nunca mais se repetir, o que seria o ideal para a construção de políticas de memória efetivas no país. Entretanto, como tal atitude não é tomada pelas instituições de poder, cabe a nós historiadores e educadores a árdua tarefa de irmos atrás desses vestígios, procurando problematizar estas narrativas históricas a partir de problematizações, como por exemplo, a inter-rogação dos patrimônios e de suas memórias “oficiais”, como foi proposto por este projeto.

A partir do que foi exposto, é possível considerar a cidade de Porto Alegre como uma importante fonte histórica para o planejamento e realização de aulas de História relacionadas ao tema da ditadura Civil-militar. Por meio da mediação realizada do “Projeto 64 na Matriz: a memória e os 60 anos do golpe”, para a disciplina de Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial, podemos compreender o protagonismo da cidade no período, e dessa forma, aproveitar o momento da rememoração dos 60 anos do golpe para desenterrar memórias que até então estavam esquecidas. Apesar de trazer à tona certas memórias, é importante ressaltar que ainda há muitas delas esperando para serem rememoradas,

por isso foi destacado a possibilidade de abordar outras localidades para além da Praça da Matriz, uma vez que existem inúmeros espaços na cidade, assim como mostra Anita Natividade (2023) no projeto Caminhos da Ditadura em Porto Alegre, que fazem parte de nosso cotidiano, porém não conhecemos as histórias e memórias presentes neles. Por conta disso, é necessário que os professores sejam encorajados e estimulados a ensinar para além dos muros da escola, deslocando suas salas de aula para a cidade e, assim, exercitando com os alunos uma observação mais crítica e questionadora do espaço em que vivem.

Por fim, segundo a ideia defendida por Gil, Perussatto e Amaral (no prelo), o “Projeto 64 na Matriz: a memória e os 60 anos do golpe” foi pensando para plantar uma semente dentro de uma aula de História, para que assim os estudantes pudessem desenvolver o pensamento crítico (hooks, 2020) e uma postura questionadora acerca das diferentes narrativas históricas que entramos em contato diariamente, algo que pretendemos que estes alunos levem para o resto de sua jornada. Dito isso, o educador que pensa o Ensino de História a partir de uma perspectiva crítica, se destaca como um educador humanista, de acordo com a visão de Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira. O educador revolucionário busca a humanização de ambos os agentes envolvidos no processo de aprendizagem, o educador e o estudante, sendo que nesta relação estabelecida o primeiro se entrega à busca do desenvolvimento “[...] do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega de saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador” (Freire, 2023, p. 86).

Referências

ASSEMBLEIA Legislativa realiza ato para “descomemorar” o golpe de 64. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 4 abr. 2024. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/pol%C3%ADtica/assembleia-legislativa-realiza-ato-para-descomemorar-o-golpe-de-64-1.1481314>. Acesso em: 7 jul. 2024.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA – RS. **Ato unitário de des-comemoração dos 60 anos do golpe militar** – 04/04/2024. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=v-vH1yHRTLJI&ab_channel=AssembleiaLegislativa-RS. Acesso em: 20 jun. 2024.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS. **Carta das cidades educadoras**. 2020. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/>. Acesso em: 18 ago. 2024.

BAUER, C. Ditadura militar: um debate sobre democracia e autoritarismo. Entrevistador: Carmem Z. V. Gil. **Revista Brasileira de Educação Básica**, 2024. Entrevista. Disponível em: <https://rbeducacaobasica.com.br/2024/07/23/ditadura-militar-um-debate-sobre-democracia-e-autoritarismo/>. Acesso em: 21 ago. 2024.

CARNEIRO, A. N. **Caminhos da ditadura em Porto Alegre: educação em Direitos Humanos a partir de lugares de memória em uma cidade educadora (Porto Alegre/RS)**. 2023. Dissertação (mestrado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/255606>. Acesso em: 17 ago. 2024.

CARVALHO, A. O ensino da ditadura civil-militar na Educação Básica: entre políticas de memória negacionismo e dilemas docentes. In: XI ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2020, Ponta Grossa. **Anais** [...]. Ponta Grossa: ABEH, 2020, p. 1-10. Disponível em: https://www.abeh.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=429. Acesso em: 15 ago. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 87 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GASPAROTTO, A.; BAUER, C. O ensino de História e os usos do passado: a ditadura civil-militar em sala de aula. In: ANDRADE, J. A. de; PEREIRA, N. M. (orgs.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2021, p. 438-451.

Gil, C. Z. V. Educação patrimonial no ensino de História: reconhecer, valorizar e reparar. **Palavras ABEHrtas**, 2021. Disponível em: <https://palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/article/view/38> Acesso em: 20 ago. 2024.

_____.; PERUSSATTO, M. K.; AMARAL, S. **Ensinar História nas fissuras do patrimônio**. No prelo.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

MUSEU DA COMUNICAÇÃO HIPÓLITO JOSÉ DA COSTA. Carlos Santos (1904-1989): o primeiro deputado e governador negro no Rio Grande do Sul. **Musecom**, 09 set. 2020. Disponível em: <https://www.musecom.com.br/noticias/36/carlos-santos-1904-1989-o-primeiro-deputado-e-governador-negro-no-rio-grande-do-sul>. Acesso em: 16 jul. 2024.

OLIVEIRA, S. R. F. de. Da sala de aula para a rua ou da rua para a sala de aula? Os movimentos inesperados da vida na cidade e

a relação com o saber escolar. **História Hoje**, v. 3, no 6, p. 121-137, 2014.

PADRÓS, E. S. Memória e esquecimento das ditaduras de segurança nacional: os desaparecidos políticos. **História em Revista**, v. 10, n. 10, 13 jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/HistRev/article/view/11658>. Acesso em: 18 ago. 2024.

PALÁCIO PIRATINI. Galeria dos ex-governantes. Porto Alegre. Disponível em: <https://www.palaciopiratini.rs.gov.br/memorial-dos-ex-governadores-do-rio-grande-do-sul>. Acesso em: 29 jun. 2024.

_____.; 60 Anos Campanha da Legalidade. Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://www.palaciopiratini.rs.gov.br/60-anos-campanha-da-legalidade>. Acesso em: 25 ago. 2024.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.

Em **Ensino de História e Educação Patrimonial**, as intervenções analisadas indagam sobre o papel de acervos, produzem críticas a documentos, problematizam projetos museográficos e museológicos, questionam a monumentalidade atribuída a determinados bens culturais, consideram a importância de espaços não formais de educação na cidade como ruas, calçadas e praças.

Além disso, as escritas produzidas nesses textos evidenciam percursos autorais trilhados pelos estudantes em seu processo formativo, denotando a diversidade de sentidos e significados que essas experiências podem construir, também apontando para propostas criativas, sensíveis e preocupadas em humanizar histórias de vida. O livro propõe a Educação Patrimonial como interpretação do passado, o tratamento do patrimônio cultural como fonte, as aulas de História deslocadas para a cidade e a docência como criação e autoria, no âmbito de uma disciplina que compõe as 400 horas de estágio curricular obrigatório do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

