

**Dossiê Educação****Maria é Conceição: decolonizando a educação patrimonial na escola**Lúcio Geller Junior, Universidade Federal do Rio Grande do Sul <sup>1</sup>**Resumo**

Este artigo explora a ação educativa realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental Santa Luzia, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, desenvolvida na disciplina de Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial, do Curso de História da UFRGS em 2018. A ação teve como objetivo observar e discutir as mudanças e permanências no espaço-tempo da Vila Maria da Conceição e as noções de documento/monumento e de fontes para a História, que possibilitam construir narrativas sobre o passado. O referencial da proposta provém dos(as) autores(as) da escola de pensamento latino-americana dos “estudos decoloniais”. Através da decolonialidade busca-se perceber como os valores e processos que basearam a construção das práticas e narrativas da ação podem configurar uma desconstrução epistêmica.

**Palavras-chave:** Patrimônio, Educação Patrimonial, Identidade, Decolonialidade.

**Abstract**

This article describes an educational action carried out at Santa Luzia State School of Elementary Education, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, developed in the discipline of Teaching Internship in History - Heritage Education, History Course of UFRGS in 2018. The purpose of the action was to observe and discuss the changes and permanence in the space-time of Vila Maria da Conceição and the notions of document / monument and sources for history, which make it possible to construct narratives about the past. The framework of the proposal comes from the actors of the Latin American school of thought of “decolonial studies”. Through decoloniality we seek to understand how the values and processes that underlie the construction of action practices and narratives can configure an epistemic deconstruction.

**Keywords:** Patrimony, Patrimonial education, Identity, Decoloniality.

São tantas Marias pra nos encantar  
são as fantasias, do morro sonhar  
é força divina, é luz que fascina  
a nossa alegria se espalha no ar

(Refrão do samba-enredo de 2014 da Academia de Samba Puro, Porto Alegre)

**Conhecendo as Marias e situando a experiência**

“Sou Maria e Trago Outras Marias Para o Meu Carnaval” foi o enredo da escola de samba de Porto Alegre Academia Samba Puro no carnaval de 2014, que desfilou no Complexo Cultural do Porto Seco (POA-RS) com a exclamação inicial da bateria: Maria é Conceição! Fundada em 1984, por moradores da Vila Maria da Conceição, a escola apresentou um samba

---

<sup>1</sup> Licenciado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH). Graduando em Bacharelado em História pela UFRGS. Email: lucio.geller@gmail.com.

marcado por um jogo de palavras com personagens históricos. O refrão mistura o nome da Vila com a popularidade de seu homônimo em outras figuras históricas (Virgem Maria, Maria I da Inglaterra, Maria Antonieta, Maria I de Portugal e Maria Quitéria).<sup>2</sup> Não por acaso, a Vila Maria da Conceição cresceu em torno de um local onde mais uma, entre tantas Marias, ganharia notabilidade. Maria Francelina Trens, que ficaria conhecida como “Maria Degolada”, foi uma jovem imigrante alemã degolada por seu amásio, o soldado da brigada militar Bruno Bicudo, em 1899.

Povoada entre as décadas de 1940 e 1950, a “Conceição” tem na história da “Maria Degolada” uma espécie de mito fundador (KERBER, 2004, p. 63; MOURA, 2018, p. 42). Após o seu assassinato a comunidade ergueu uma gruta em sua homenagem e, apesar das versões recorrentes afirmarem que Maria Francelina era prostituta, os moradores a transformaram em santa, e até hoje pedem ajuda e atribuem inúmeras graças, levando flores e velas na referida gruta (MOURA, 2018, p. 42). No entanto, como afirma Alessander Mário Kerber (2018, p. 68-69), é interessante destacar que Maria Francelina não foi “santificada” pela Igreja, foi uma construção coletiva da comunidade (atravessada por elementos de várias religiões, principalmente afro-brasileira), constituída através de um consenso.

A Vila Maria da Conceição, assim como outras comunidades, guarda uma identidade que se expressa através de uma diversidade de camadas, sobretudo da religiosidade e da música, pois “as crianças aprendem a percussão batucando em baldes e caixas, misturando samba com funk, enquanto a velha guarda traz as lembranças de um tempo que não volta mais, do velho samba de raiz afrogaúcha movido a tambor de sopapo” (MOURA, 2018, p. 44). É sob um cenário vivo e diverso que a análise da ação educativa na Escola Santa Luzia<sup>3</sup>, com estudantes oriundos majoritariamente da “Conceição”,<sup>4</sup> começa.

Neste artigo analisa-se a prática de ação educativa, com vistas à educação patrimonial, realizada durante o oitavo semestre da Licenciatura em História pela Universidade Federal do

---

<sup>2</sup> O trecho do samba em que se mencionam tais personagens é o seguinte: “Bendita sois vós, entre as mulheres vencedoras / sonhadoras, guerreiras, com força e raça / cheias de graça / Rainha da corte inglesa / da corte francesa / de Portugal / Veio a fama de onde surgiu, uma dama louca no Brasil / Mas a Quitéria, dança bonita / e a nossa vem a mil.” Embora não seja este o foco do artigo propriamente, convém sublinhar a crescente atenção, sobretudo no Brasil, de trabalhos que analisam os desfiles de escolas de samba na interface do Ensino de História e da História Pública. Em fevereiro de 2018, ano de realização do Estágio de Docência em História, a G.R.E.S *Paraíso do Tuiuti* desfilou com o samba-enredo *Meu Deus, Meu Deus, está extinta a escravidão?*, ficando em segundo lugar no carnaval do Rio de Janeiro. No ano seguinte, a Estação Primeira de Mangueira, também do Rio de Janeiro, trouxe *História para Ninar Gente Grande*, ficando em primeiro lugar. Ambos os acontecimentos, recentes e marcantes, renderam importantes análises históricas, como os artigos de Ana Maria Mauad, *O carnaval da história pública* (2018) e de Nilton Mullet Pereira, *Um acontecimento chamado Mangueira* (2019).

<sup>3</sup> Situada no bairro Santo Antônio, na Rua Delfino Riet, 525, Porto Alegre – RS.

<sup>4</sup> Segundo Moura (2018, p. 45) “Estão matriculados 218 alunos, cerca de 80% oriundos da Vila Maria da Conceição e 20% vindos das ruas no entorno da escola ou de outras periferias da cidade.”

Rio Grande do Sul (UFRGS), na disciplina de Estágio de Docência em História - Educação Patrimonial, Turma A (2018/2), ministrada pela Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Carmem Zeli de Vargas Gil. Nesta disciplina, 15 horas das 40 horas totais são reservadas para a atuação direta com público escolar dentro de uma instituição com setor de educação patrimonial (museus, arquivos...), ou outros espaços com práticas similares. A Escola Santa Luzia, por sua vez, desenvolve desde 2012 ações ligadas à educação patrimonial com seus alunos e alunas, sobretudo através do patrimônio comunitário da Vila Maria da Conceição, sob a coordenação da professora de História Carla de Moura. Destacam-se especialmente os “tombamentos simbólicos” de bens culturais da comunidade, feitos pelas alunas e alunos, com a entrega de um prêmio (*Patrimônio da Comunidade*). Outra ação muito importante da escola, realizada todos os anos, é a *Semana da Consciência Negra*, com a construção de um espaço de saberes locais. Por outro lado, pesquisas com fontes primárias, digitalização de documentação histórica, entrevistas de História Oral e produções audiovisuais, também foram desenvolvidas e resultaram no *Projeto de Educação Patrimonial O Poder da Memória* e no documentário *As Marias da Conceição – Por um Ensino de História Situado*, (que serão pontuados no próximo tópico).

É necessário dizer que a ação educativa, no âmbito do Estágio de Docência em História, recebeu e incorporou a gama de ações largamente realizadas ao longo dos anos pela comunidade escolar, além de contar com o seu apoio na idealização e execução. Deste modo, em linhas gerais, a ação optou por trabalhar com as mudanças e permanências no espaço-tempo da Vila Maria da Conceição, partindo de fotografias da transição do século XIX para o XX, bem como os seus usos no presente. A prática consolidou-se através de uma exposição fotográfica, com mediação para as alunas e alunos, em uma sala da escola. As noções de documento/monumento e de fontes para a História, possibilitando a construção de narrativas sobre o passado, foram os dois aspectos elencados como prioritários para a ação em um primeiro momento. Portanto, não por pura e simples descrição, a pequena contextualização dos parágrafos iniciais é fundamental, pois busca constituir, ao menos em parte, o cenário e os personagens envolvidos coletivamente.

Reconhecer os espaços de memória e os bens patrimoniais como *seus* foi a “porta de entrada” para a ação educativa entre os alunos e alunas da escola. Memória e patrimônio são assim conceitos que ganham protagonismo dentro de uma perspectiva da decolonialidade. Por isso, busca-se perceber aqui como os valores e processos que basearam a construção das práticas e narrativas da ação podem configurar uma desconstrução epistêmica, dentro de um quadro de tensões, possibilidades e impossibilidades.

Vale sublinhar, antes de seguir adiante, que a decolonialidade, bem como as pedagogias decoloniais, constituem amplos movimentos teóricos e práticos de resistência política e

epistemológica à lógica da colonialidade, em diálogo com diferentes autores a autoras.<sup>5</sup> Segundo João Paulo Pereira do Amaral (2015, p. 13) a decolonialidade busca:

[...] reconhecer que as formas de poder coloniais são múltiplas e que tanto os conhecimentos como a experiência vivida dos sujeitos marcados pela colonialidade são altamente relevantes para entender as formas modernas de poder e, em seguida, prover alternativas a elas.

Nesse sentido, a decolonialidade propõe uma ação investigativo-pedagógica que, como afirma Moura (2018, p. 89), passa pela epistemologia das identidades, não como essências, mas como discursos construídos sobre os sujeitos, pois “apontam para o fato de que as localizações sociais proporcionam experiências sociais diferentes e desiguais.” Não obstante, o patrimônio, enquanto um constructo social feito ou apropriado por determinados sujeitos, com sentido e personalidade, que pode ser criado, transformado e transmitido (PAIM; ARAÚJO, 2018, p. 10), também passa por essas relações de poder.

### **Das fotos, fontes e espaços ao “Amor à Comunidade”**

Entre 2012 e 2014 a Escola Santa Luzia desenvolveu o *Projeto de Educação Patrimonial O Poder da Memória*, como dito, sob encargo da professora de História Carla de Moura. Este projeto, gestado em parceria com o Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERS) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), buscou levantar bens culturais escolhidos pelas alunas e alunos da escola como patrimônios da comunidade, através da pesquisa histórica. Os espaços mencionados anteriormente, como a Grutinha da Maria Degolada e a Academia Samba Puro, foram alguns dos escolhidos. A Igreja de Santo Antônio e a sua festa anual, a Pequena Casa da Criança, o campo de futebol Vermelhão e o time de várzea Academia do Morro, e a própria Escola Santa Luzia, também foram eleitos, emergindo como Patrimônios da Comunidade.<sup>6</sup>

Como aprofundamento das ações pedagógicas em torno destas questões o documentário *As Marias da Conceição – Por um Ensino de História Situado* de 2018, foi o resultado de um longo processo de pesquisa histórica e revisão bibliográfica das alunas e alunos da escola e da professora Carla de Moura. Em sua dissertação do mestrado profissional em Ensino de História *As Marias da Conceição: Por um Ensino de História Situado, Decolonial e Interseccional* (2018, UFRGS), Moura (p. 74) destaca que no processo de construção:

---

<sup>5</sup> Sobre a constituição e questões fundamentais do pensamento decolonial ver mais em Amaral (2015, p. 16-22).

<sup>6</sup> Cf. O Poder da Memória - Projeto de Educação Patrimonial da Escola Santa Luzia. Disponível em: <http://opoderdamemoria.blogspot.com/>.

[...] registramos entrevistas de História Oral, espaços com significado de Patrimônio para a comunidade e visitas a museus e arquivos para a exploração de fontes históricas primárias. Com aporte principal do Pensamento Feminista Negro, o convite é para uma análise interseccional deste material pelas alunas e alunos, ou seja, que considere os marcadores sociais de raça, gênero e classe, e reflita sobre como esses operam nas condições de possibilidades de existência de indivíduos e grupos.

Assim, o Ensino de História Situado, que se insere no campo das Pedagogias Decoloniais, com aporte do Pensamento Feminista Negro, articulando a Interseccionalidade, conformaram as perspectivas para a análise dos bens culturais alçados à condição de Patrimônios da Comunidade (MOURA, 2018, p. 11). Partindo das ações realizadas na escola, integradas a comunidade, bem como o conhecimento da instituição e da realidade que se insere, foi desenvolvido o roteiro da ação educativa (construção de um problema, levantamento de bibliografia, temática e teórica, e de documentação; passos que, não coincidentemente, acompanham um projeto de pesquisa em história, pelo menos em sua introdução).

De início, destaca-se o fato da Vila Maria da Conceição ser fruto de um processo de modernização e higienização das áreas centrais da cidade de Porto Alegre, associados à expulsão dos pobres para bairros afastados, em meados da década de 1940. A Doca das Frutas, vila de maloca situada no centro da cidade, foi removida a jatos de mangueira para a vila “Maria Degolada”, que posteriormente viria a se chamar Maria da Conceição (MOURA, 2018, p. 43). Tendo em vista tais processos, como no caso da antiga Doca das Frutas, um primeiro recorte da ação foi estabelecido, buscando compreender a problemática e a historicidade dos deslocamentos do centro para a periferia.

Partindo do que Mike Davis (2006, p. 105) chamou de “segregação urbana”, a expulsão de determinados grupos de um espaço da cidade não é um *status quo* inalterável, e sim, uma “guerra social” incessante, em que o Estado intervém regularmente em nome do “progresso”, do “embelezamento” e até mesmo de uma suposta “justiça social para os pobres”. A urbanização acelerada é outro fator importante, em que a prática dos despejos remonta ao final do século XIX nas capitais brasileiras, como Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Porto Alegre. Por outro lado, além do aspecto material (o deslocamento de comunidades inteiras em si), este processo também carrega uma dimensão interiorizada pelos sujeitos. Como Moura (2018, p.44) mostra, a Vila Maria da Conceição, como produtora de bens culturais específicos e legítimos para os sujeitos que vivenciam suas experiências de vida e lazer, carrega sensibilidade, solidariedade e, sobretudo, a identidade negra do Rio Grande do Sul.

A ação educativa pautou-se então pelas questões referentes à historicidade e a problemática das mudanças/deslocamentos do espaço, em diálogo com a construção das identidades comunitárias e os sentidos de pertencimento. A partir das leituras mencionadas, somadas à produção audiovisual, o planejamento foi ganhando forma. No entanto, outro elemento logo veio a se somar em sua construção: o aniversário da escola em cinco de outubro de 2018. Em virtude da data de comemoração a professora Carla de Moura organizou em uma antiga sala desocupada um espaço de memória da comunidade escolar. Antigas máquinas de datilografia, mimeógrafos, livro-ponto, cadernos de matrícula, boletins e, principalmente, fotografias de ex-alunas e alunos, que hoje muitos são mães e pais de alunas e alunos da escola, constituíram um “Museu” escolar.

Com a organização dos objetos e da documentação foi possível observar que a Escola Santa Luzia constitui-se comunitária. Fundada em 1959, como um Grupo Escolar, “em uma entre tantas ‘vilas de malocas’ surgidas na Porto Alegre pós-enchente de 1941” (MOURA, 2018, p. 45). Em 1968, em plena ditadura civil-militar, a escola foi “estadualizada” e a vila onde surgiu foi removida de forma truculenta (assim como a Doca das Frutas décadas antes), para a Restinga em 1970. Deste modo, mais um processo de mudança/deslocamento viria a se atravessar no planejamento. Elemento que foi determinante para se propor, em diálogo com a comunidade escolar (direção, alunas e alunos engajados no projeto patrimonial e a professora de História) o recorte temático da problemática dentro do “Museu da Escola”.

Em síntese, o objetivo era fazer alunas e alunos perceberem as mudanças e permanências no espaço da Vila Maria da Conceição, bem como a construção das identidades, e para isso discutir as fontes para a História e a construção de narrativas sobre o passado. Foram pesquisadas fotografias da transição do século XIX para o XX (visto que as fotografias da comunidade escolar que preenchiam as paredes do “Museu da Escola” contemplavam as primeiras décadas do século XXI). Foi consultado o acervo do Museu Joaquim José Felizardo – *Fototeca Sioma Breitman* – e do projeto *Porto História*,<sup>7</sup> e, para contemplar uma abordagem de Ensino de História Situado, as fotografias do projeto *O Poder da Memória* de 2012 foram selecionadas para trazer um enfoque dos usos dos espaços no presente.

Após a busca e a escolha das fotografias foi proposta a organização de uma exposição fotográfica na escola, que também integraria o museu, contando tanto com uma mostra quanto

---

<sup>7</sup> Cf. Imagens de Porto Alegre no Século XIX da *Fototeca Sioma Breitman* também podem ser encontradas na forma digital no sítio do projeto *Imprensa literária no Rio Grande do Sul no século XIX – Textos e contextos*. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornaisliterarios/acervodigital/porto-alegre-no-seculo-xix/>. Assim como o *Porto História*. Disponível em: <https://www.facebook.com/PortoHistoria.PH/posts/998791503571000:0>.

com uma mediação. Esta última, por sua vez, é o que dá sentido ao título desta seção em que a problemática e o objetivo da ação são apresentados, mas que se compreenderá melhor em breve. Antes disso, é necessário observar a construção da mediação. Em primeiro lugar, segundo Moura (2018, p. 24), a proposta de Ensino de História Situado, que vem sendo desenvolvida entre as alunas e alunos da escola:

[...] evidencia as posições de sujeito nos discursos, e opera entre as identidades e as diferenças com foco nas relações de poder. O trabalho pedagógico com o patrimônio local entra como estratégia pedagógica, porque quando os marcadores sociais de raça, classe e gênero se interseccionam, o território também é demarcado entre centro e periferia.

Em segundo lugar, através desta perspectiva das posições dos sujeitos e das relações de poder, se buscou realizar um trabalho conjunto na construção da mediação e da montagem da exposição. Assim, mediação e montagem foram moldadas a partir de negociações realizadas entre as partes envolvidas (estagiário e comunidade escolar). Processo que, à maneira de Michael Frisch (2016, p. 59-60), remete à noção de “autoridade compartilhada”, pensando no lugar da História no presente e em seus significados. No mesmo período em que esta ação foi realizada, também estavam ocorrendo outras, com outros estagiários na escola. Como parte do que poderá ser futuramente analisado pela comunidade escolar e pelos próximos estagiários, foi decidido aplicar, propositalmente, algumas distinções metodológicas entre as ações. Em linhas gerais, a ação aqui analisada realizaria uma exposição fotográfica, enquanto a outra faria oficinas para a produção de *fanzines*. A última contaria com uma construção em “grande grupo”, enquanto esta optou por aprofundar a construção da ação educativa com um sujeito da escola. Deste modo, a professora Carla de Moura convidou a aluna do 8º ano do ensino fundamental, Manoela, para desenvolver as atividades (criação e prática) junto com o estagiário.

Para melhor compreender o que se chama de “construção”, alguns apontamentos merecem ser indicados: *a*) seleção das fotografias; *b*) organização da exposição; *c*) construção da narrativa da mediação<sup>8</sup> e; *d*) mediação da exposição com as turmas da escola, com duração de 30 minutos. A mediação da exposição seria o ponto onde seria aplicada a metodologia para alcançar os objetivos, e para isso a construção de sua narrativa seria um ponto fundamental. Com as fotografias como protagonistas da exposição, a narrativa se preocupou em fazer com que as alunas e alunos percebessem a diversidade dos meios de acesso à análise de uma fonte

---

<sup>8</sup> Em diálogo com as alunas e alunos do projeto de educação patrimonial e com o referencial da dissertação do mestrado profissional de Ensino de História da professora Carla de Moura e demais bibliografias.

para poder discutir posteriormente a problemática. Assim, também merecem ser pontuadas algumas questões da narrativa organizada para a mediação entre as alunas e alunos, que consistia em: *a)* onde se localiza este espaço atualmente (centro, periferia...); *b)* quem são os sujeitos retratados (mulheres, homens; crianças, adultos, idosos...) e; *c)* o que tem neste lugar (casas, prédios, ruas, avenidas, campos...)? O que permaneceu nas três fotos? O que surgiu de novo de uma foto para outra? O que desapareceu de uma foto para outra?

Para a avaliação da ação foi distribuído um questionário solicitando propostas alternativas de quem participou da atividade, bem como algumas questões relativas à montagem da exposição e a mediação, contando com as seguintes perguntas: *a)* se você fosse substituir as fotografias por outras quais você escolheria? *b)* você sentiu falta de algum espaço da comunidade na exposição? Qual? *c)* o que mais você explicaria sobre as fotografias? O que ficou de fora? *d)* como você contaria a história da Vila Maria da Conceição? De modo sintético, este foi o roteiro da ação educativa, mas ainda cabe destacar outro aspecto que, em certa medida, pode ter um caráter exemplar: a transformação do título.

Em um primeiro momento a exposição foi intitulada *Fotos, fontes e espaços: Porto Alegre em três tempos*, que também era o nome do esboço do planejamento (e que qualquer semelhança com títulos e subtítulos de pesquisas históricas também não é mera coincidência). Entretanto, no andar de três mediações se percebeu que uma das fotografias quase sempre se sobressaía. Era uma fotografia de 1900, em que um casal namora em baixo de uma árvore e, logo atrás, um homem aparece à espreita. Assinada pelo fotógrafo Lunara, pseudônimo de Luiz do Nascimento Ramos, a fotografia foi por ele intitulada *Amor e Ciúme*. Para Moura (2018, p. 53), pelo fato da fotografia ser de 1900 e o caso da Maria Degolada ter acontecido no final do ano de 1899, tudo leva a crer que foi inspirada no caso. Dadas as peculiaridades da fotografia e, também, a identificação das alunas e alunos com os espaços representados, que são os espaços onde levam as suas vidas, moram, estudam, brincam, tem amigos, vizinhos, famílias, a exposição passou a se chamar *Amor à Comunidade*, nome sugerido por Manoela.

Como dito, a transformação do título da exposição exemplifica algumas das experiências, pois esta estratégia pode ser vista à maneira que Alison Antonio Paim e Helena Maria Marques Araújo (2018, p. 15) chamaram de “memórias outras” e “patrimônios outros”, ou contra-hegemônicos:

[...] pensar e construir possibilidades de educar para o patrimônio, a fim de que as pessoas conheçam e sintam-se pertencentes aos espaços, às discussões, lugares de guarda e preservação dos diferentes bens patrimoniais. Portanto, para que efetivamente ocorra uma educação para o patrimônio, não basta falar *em* ou *sobre* patrimônio, é preciso *viver com* o patrimônio [grifos dos autores]



Neste sentido, buscou-se fazer com que as alunas e alunos reconhecessem os espaços e se reconhecessem como parte deles, mas não só isso. Fazer também com que participassem do processo de construção da própria estratégia, e neste caso, “compartilhando autoridade”. Cabe ressaltar ainda que a estratégia desta ação educativa também configura “uma tentativa de constituição de identidades e sentidos de pertencimento dos sujeitos” (PAIM; ARAÚJO, *ibidem*). A seguir a prática e sua problemática histórica serão analisadas em uma perspectiva da decolonialidade, refletindo, sobretudo, as memórias e os patrimônios na constituição das identidades e os sentidos de pertencimento dos sujeitos que se procurou desenvolver.

### **Por entre fotos e nomes... Uma outra perspectiva**

O pensador alemão Karl Marx no século XIX, em suas *Teses sobre Feuerbach*, criticou em forma de aforismos a filosofia alemã de sua época, que compreenderia a realidade apenas sob a forma de objeto (*Objekt*), mas não como uma atividade humana sensível, afirmando na décima primeira tese que: “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (MARX, 2007, p. 535). Ideia que representaria uma virada epistemológica no pensamento ocidental e influenciaria a “compreensão filosófica e política de dezenas de gerações de pensadores e intelectuais nos mais diversos campos das ciências humanas, das diversas perspectivas teóricas e, especialmente, no campo da educação” (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 2).

Boaventura de Sousa Santos (2018), diante dos desafios políticos do século XXI, buscou rearticular a canônica tese de Marx escrita em 1845, formulando desta vez que:

os filósofos, filósofas, cientistas sociais e humanistas devem colaborar com todos aqueles e aquelas que lutam contra a dominação no sentido de criar formas de compreensão do mundo que tornem possível práticas de transformação do mundo que libertem conjuntamente o mundo humano e o mundo não-humano.

Não por acaso, Boaventura é um dos nomes de destaque do chamado Grupo Modernidade/Colonialidade (GM/C), que estruturou a escola de pensamento latino-americana de “estudos decoloniais”, que “busca construir um projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 16). Portanto, a décima primeira tese não é apenas rearticulada, mas também é realocada no espaço-tempo, e colocada frente a uma nova perspectiva. Em linhas gerais, o GM/C propõe a crítica à modernidade eurocêntrica, e a construção de alternativas ao seu projeto de civilização e de propostas epistêmicas. Para isso,

segundo Amaral (2015, p. 30), apenas desvelando a colonialidade secular é possível construir alternativas e perceber efetividades.

Para Paim e Araújo (2018, p. 4), “[o] pensamento e as ações colonizadoras colocaram-se em pauta a partir de 1492, quando europeus invadiram o continente americano e montaram as empresas coloniais calcadas na exploração das gentes e dos recursos”. Contudo, a exploração não conquistou apenas corpos, mas também se apropriou dos “corações e das mentes”. Por isso, colonialismo e colonialidade, mesmo que interligados, são termos que os decolonialistas insistem em distinguir. Como afirmam Oliveira e Candau (2010, p. 18):

[...] o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX.

Um dos principais nomes deste grupo de pensadoras e pensadores é o sociólogo peruano Aníbal Quijano, que propôs o conceito de *colonialidade do poder*.<sup>9</sup> Em suas palavras (QUIJANO, 2005, p. 118):

Na América, a idéia de *raça* foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova id-entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da *perspectiva eurocêntrica* do conhecimento e com ela à elaboração teórica da idéia [sic] de *raça* como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus [...] As novas identidades históricas produzidas sobre a idéia [sic] de *raça* foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Assim, ambos os elementos, *raça* e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou para transformar-se.

Do ponto de vista de uma “economia-mundo”, calcada em uma divisão de centros e periferias, segundo Immanuel Wallerstein (2001, p. 66), a colonialidade acarretou, desde o início do capitalismo, uma “etnicização” da força de trabalho. Na esteira deste processo, a modernidade “produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado” (QUIJANO, 2005, p. 126). Quijano (2005, p. 126) também afirma

---

<sup>9</sup> O termo “colonialidade”, mesmo sem ter esta denominação precisa, foi uma preocupação fundamental do pensamento negro, presente entre os mais diferentes estudos sociais e na literatura. Pode-se encontrar essa ideia, contemporaneamente, em autoras e autores como, por exemplo, W. E. B. Du Bois (1863-1963), Zora Neale Hurston (1891-1960), C. L. R. James (1901-1989), Eric Williams (1911-1981), Aimé Césaire (1913-2008), Frantz Fanon (1925-1961), Maya Angelou (1928-2014), Toni Morrison (1931), Angela Davis (1944), bell hooks (1952), etc.

que este modo de produzir conhecimento se reconhece como eurocentrismo, “uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais”. Embora as experiências do colonialismo e da colonialidade tenham temporalidades e espaços distintos, *grosso modo* “os europeus seriam os exclusivos criadores e protagonistas de um processo civilizatório colonial de dimensões mundiais” (AMARAL, 2015, p. 32).

Esta digressão teórica não pretendente é claro destrinchar *no por menor* todas as implicações desta perspectiva, apenas levantar alguns elementos fundamentais para a análise, que valoriza principalmente a pedagogia decolonial. Segundo Walsh, Oliveira e Candau (2018, p. 5), a perspectiva do GM/C “representa uma crítica profunda a retórica da modernidade e a lógica da colonialidade e uma intervenção política e pedagógica”. Esta última se baseia em uma prática de insurgência à colonialidade, no sentido de promover a “criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 28). Pedagogia que está em diálogo assim com as experiências dos sujeitos, “pensada com e a partir das condições dos colonizados pela modernidade ocidental” (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 5).

De volta à ação educativa, analisa-se em primeiro lugar os elementos documento/monumento e as fontes para a História. No sentido dado por Jacques Le Goff (1996, p. 535-549), os documentos são produtos das sociedades históricas, resultado de seus esforços para impor ao futuro uma determinada imagem. Apesar do caráter “demolidor” da definição do célebre historiador francês, revelando intencionalidades, subjetividades e relações de poder, é possível acrescentar, através das concepções da ação pedagógica, o papel dos sujeitos na análise dos documento/monumento. As fotografias da exposição eram, em geral, de espaços do cotidiano das alunas e alunos, para que, como mencionado, estes reconhecessem e se reconhecessem nelas. Ao final de uma das mediações, quando se discutia o que eram os patrimônios da comunidade, por que foram “eleitos” patrimônios e a sua relação com as identidades, uma das alunas comentou o seguinte: “estas fotos estão aqui porque são os patrimônios da nossa comunidade, aquilo que a gente dá valor, mas também podiam estar em um desses museus públicos, pra todo mundo ver” (transcrito do caderno de anotações).

Sua afirmação é sem dúvida marcante para as noções históricas empregadas na ação. Pensar em *como* as fontes produzem as narrativas pode levar a pensar também em *onde* estas fontes estão, e como em seu *lugar* podem produzir narrativas. Em relação ao item *b* do questionário de avaliação, sobre a ausência de algum espaço da comunidade na exposição, a

reflexão de Carla de Moura (retirada do questionário de avaliação) também conduz a questão do *lugar*:

o recorte é sempre necessário, neste sentido, sempre ficará algo de fora. Fotografias da Academia Samba Puro e das Casas de Religião de Matriz Africana dificilmente serão encontradas em acervos oficiais como o do Museu Joaquim José Felizardo, esta busca encontra resultados nos acervos familiares ou comunitários.

A resposta de Manoela, como de quem também presenciou o processo da ação educativa, segue de forma semelhante, destacando que sentiu falta de “alguns pontos da comunidade que aparecem no documentário. A bateria Samba Puro, algum ponto de matriz africana”. As três colocações em relação às fontes, uma delas no meio da própria mediação, sublinham a questão dos *lugares*, não apenas onde se encontram as fontes, mas sobretudo de onde elas chegam para produzir narrativas. Tais aspectos abrem caminhos “outros” para problematizar as noções de fontes, que também percorrem pelos caminhos da memória e do patrimônio.

Segundo Paim e Araújo (2018, p. 15) estes caminhos “outros” percorrem “as memórias contra-hegemônicas, ou seja, as histórias e memórias subterrâneas silenciadas pelas memórias e história oficiais”. Estes silenciadores têm na colonialidade o seu norte, em que a própria memória se encontra inferiorizada frente à História, entre distintos matizes desta perspectiva. Os mesmos autores, analisando a obrigatoriedade do ensino de História e cultura africana e afro-brasileira, expressa inicialmente na Lei 10.639/2003, modificada pela Lei 11.645/2008, demonstram algumas das dificuldades concretas de sua implementação, que também podem configurar estes silenciadores, como: “um currículo escolar de História marcadamente eurocêntrico; livros didáticos com a maioria dos temas privilegiando o estudo da Europa e outros temas oriundos dela” (PAIM; ARAÚJO, 2018, p. 11).

No que toca a questão do patrimônio, este passou a ocupar uma posição de destaque nas abordagens de aspectos culturais, identitários, sociais e, sobretudo, em suas políticas. Não obstante, suas concepções estéticas não fugiram do mundo europeu, “acerca da noção de belo e a colonialidade da estética” (AMARAL, 2015, p. 38). Durante a mediação, antes de pontuar qualquer questão em relação às fotografias, de início sempre era feita a mesma pergunta: “o que é patrimônio?”, ou ainda, para tentar estabelecer algumas possibilidades de articulação, “com o que trabalha um estagiário de educação patrimonial?”. Na maioria das vezes a palavra “valor” era a principal resposta, não em um sentido de valor econômico ou estético, e sim, algo que se atribui algum valor subjetivo, afetividade ou carinho.

Passando para as questões da análise das fotografias, os locais eram imediatamente reconhecidos, principalmente a escola e a Grutinha da Maria Degolada. A última geralmente era o ponto de partida para perguntar se alguém conhecia a história da mulher que nomeava o local, e, às vezes, as próprias alunas e alunos perguntavam. Em ambas as situações insistia-se sempre em questionar como aqueles que conheciam a história ficaram sabendo, através de quem e se achavam que tinha acontecido de fato. As respostas eram sempre diversas, no entanto, a memória e a oralidade, como meio de transmissão, ganhavam protagonismo nas respostas. Como as fotos da Grutinha eram as mais abundantes (desde a representação de Lunara até fotos mais recentes do projeto *O Poder da Memória*) o significado do assassinato de Maria Francelina para a comunidade era um aspecto largamente explorado, investindo na questão do mito fundador e da “santificação” feita pela comunidade.

Neste sentido, a ideia inicial de “valor”, descrita pelas alunas e alunos, voltava à cena, desta vez como articuladora da noção de identidade. Por outro lado, a materialidade do patrimônio também era problematizada, pois, embora a Grutinha fosse um espaço físico, as práticas de religiosidade ali realizadas, bem como a sua “santificação”, correspondem a uma camada imaterial das noções de patrimônio. Contudo, estas questões não foram abordadas apenas pelas fotos da Grutinha da Maria Degolada. Nely Capuzzo, irmã de caridade que iniciou seus trabalhos em 1952, dedicando-se às crianças da comunidade, também estava presente na exposição com uma fotografia intitulada *Irmã Nely e as crianças da Vila Maria da Conceição*, de Antônio Ronek de 1958, e é outro exemplo das possíveis abordagens aplicadas.

Moura (2018, p. 43) observou a importância da Irmã para comunidade, principalmente pela construção da Pequena Casa da Criança, onde “funciona uma escola, posto de saúde e aos finais de semana os ensaios da escola de samba”. A história da Irmã Nely Capuzzo convinha tanto para discutir o papel e os significados de outra mulher para a comunidade (que hoje é nome de uma rua da Vila) quanto para compreender os processos de remoção das vilas de malocas para as periferias de Porto Alegre, pois Nelly iniciou seu trabalho de catequização com as crianças na Doca das Frutas e subiu o morro quando as famílias foram expulsas.

Deste modo, e por vias de encerramento, as palavras de Paim e Araújo (2018, p. 16) parecem refletir um pouco os desafios da ação educativa, na medida em que: “não podemos apenas apresentar a história ou memória oficial; faz-se necessário apresentar as memórias e histórias locais, dos trabalhadores, dos cidadãos anônimos que também fazem – e muito – a história”. Para situar o indivíduo no espaço-tempo, como parte ativa da sociedade em que vive, é fundamental para isto o que os autores chamam de *viver com*. Todavia, como alerta Mario Rufer (2010, p. 130-131), este processo não deve ser feito de forma reativa, ou unívoca, e sim,

ligada à riqueza e polissemia dos símbolos e sentidos, para não cair em concepções que “homogeneizem” os “outros”, construindo binarismos que, involuntariamente, reforçam o hegemônico.

Por fim, a resposta de Carla de Moura para o item *d* da avaliação traceja um pouco a perspectiva da ação, bem como a análise realizada ao longo do artigo:

Busco contar esta história como aprendi com as alunas, alunos e comunidade escolar, a partir do Patrimônio da Comunidade, enfatizando a luta por dignidade, os vínculos comunitários e a constituição da Vila Maria da Conceição como um Território Negro, um Quilombo da cidade de Porto Alegre.

Assim, foram instituídos sujeitos históricos, antes subsumidos nos grandes mecanismos explicativos de uma história oficial, baseada em silenciamentos e subalternidades, como partes ativas da história. *A partir de* é talvez um ângulo fundamental da ação educativa: *a partir da Vila Maria da Conceição, a partir da “Maria Degolada”, a partir das* alunas e alunos da Escola Santa Luzia... *A partir destes e para estes.*

### **Não mais do que considerações**

O termo “finais” foi suprimido das considerações, pois se reflete aqui apenas a análise realizada no artigo, de modo que as ações realizadas pelas alunas e alunos da Escola Santa Luzia e pela sua professora de História, Carla de Moura, continuam e estão muito além destas poucas páginas. Aqui, ressalta-se o objetivo de analisar a ação educativa à maneira da perspectiva decolonial. Em primeiro lugar, cabe destacar o papel do conhecimento dos contextos em que se realizam as ações, através não só da observação, mas também da vivência *in loco*. Neste sentido, conhecer a instituição de ensino (estruturas, horários, organização...) por si só não bastaria. Não apenas pelo projeto patrimonial da escola trabalhar desde muito tempo com as questões da comunidade, mas pela própria perspectiva do Ensino de História Situado e o quanto o espaço e a comunidade são fundamentais na conformação da instituição.

Em segundo lugar, pode-se dizer que a ação foi atravessada por uma multiplicidade de questões, que podem muitas vezes modificar quaisquer planejamentos prévios, desde um título até diferentes estratégias para levantar discussões pertinentes ao objetivo. Em relação a este último ponto é interessante observar a riqueza de possibilidades para o ensino *a partir de* aspectos locais, da comunidade e dos sujeitos, para a discussão de conceitos como patrimônio, memória, identidade, espaço, investindo no uso de fontes para a construção de narrativas. Por fim, a crítica à colonialidade, bem como a busca por uma perspectiva decolonial, serviram tanto

para um movimento de aproximação com a comunidade escolar, quanto para avaliar os seus resultados, observando aproximações, limites e possibilidades.

### Referências Bibliográficas:

AMARAL, João Paulo Pereira do. **Da colonialidade do patrimônio ao patrimônio decolonial**. 2015. 158f. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural) – Programa de Pós-graduação em Preservação do Patrimônio Cultural, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

DAVIS, Mike. **Planeta favela**. São Paulo: Boitempo, 2006.

FRISCH, Michael. A história pública não é uma vida de mão única, ou, De A Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; e SANTHIAGO, Ricardo (Org.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra & Voz, 2016.

KERBER, Alessandro Mario. O mito de Maria Degolada: estudo sobre as representações de um espaço da cidade de Porto Alegre. **Biblos**, Rio Grande, 16: 63-71, 2004. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/download/412/92>. Acesso em: 20/09/2018.

LE GOFF, Jacques. Documento monumento. In: **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1996.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: \_\_\_\_\_; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAUAD, Ana Maria. Posfácio. O carnaval da história pública. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; e MENESES, Sônia (Org.). **História pública em debate: Patrimônio, educação e mediações do passado**. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

MOURA, Carla. **As Marias da Conceição – Por um Ensino de História Situado, Decolonial e Interseccional**. 2018. 197f. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol.26, n.1, pp.15-40, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em: 27/11/2018.

PAIM, E. A.; ARAÚJO, H. M. M. Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades: Contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e dos afrodescendentes e de história dos Indígenas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 26(92), 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3543>. Acesso em: 27/11/2018.

PEREIRA, Nilton Mullet. Um acontecimento chamado Mangueira. In: **UFRGS: Jornal da Universidade**, 2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/um-acontecimento-chamado-mangueira/>. Acesso em: 27/04/2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 20/09/2018.

RUFER, Mario. Memoria sin garantías: usos del pasado y política del presente. **Anuario de investigación**, 2010, UAM-X, México, 2010, pp. 107-140.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A nova “Tese onze”, de Marx. In: **Blog da Boitempo**, 2018. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2018/01/09/boaventura-a-nova-tese-onze-de-marx/>. Acesso em: 27/09/2018.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Capitalismo histórico e civilização capitalista**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. In: **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, 26(83), 2018. Disponível em <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>. Acesso em: 27/11/2018.