

A VIDA COMO ELA FOI: PRODUZINDO RESISTÊNCIA NAS AULAS DE HISTÓRIA

Caroline PACIEVITCHⁱ
Carmem Zeli de Vargas GILⁱⁱ
Fernando SEFFNERⁱⁱⁱ
Nilton Mullet PEREIRA^{iv}

RESUMO

O presente artigo pretende abordar as aulas de História a partir de uma pesquisa constituída no fazer docente em estágio de formação de professores. Partimos da análise e observação de planejamentos e aulas desenvolvidos por estudantes de História dos últimos 4 semestres do curso de licenciatura, nas disciplinas de Estágio de Docência no Ensino Fundamental e Ensino Médio e Educação Patrimonial. O objetivo consistiu em problematizar o currículo de História na escola básica através do que chamamos de práticas insurgentes. Tal concepção nos levou a pensar no conceito de resistência, tendo como interlocutores de escrita autores do campo da decolonialidade, da educação crítica e da filosofia da diferença. A partir daí, construímos um conceito de resistência vinculado à ideia de criação. Concluímos, portanto, que, nos tempos atuais, a radicalidade da crítica curricular inclui a ideia não de uma reatividade aos “tempos difíceis”, mas de uma resistência criativa, que faça transbordar o currículo a partir de um estudo do passado, problematizando o presente e criando abertura para novos futuros.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; Resistências; Gênero; Patrimônio.

LIFE AS IT WAS: PRODUCING RESISTANCE IN HISTORY CLASSES

ABSTRACT

The paper analyzes history classes from materials collected in a research that accompanies students who undertake teacher training internships at the Federal University of Rio Grande do Sul. We take planning and observations of lessons built by history students, in the last 4 semesters, in the teaching internship

ⁱ Doutorado em Educação (Unicamp). Professora da Área de Ensino de História, do Departamento de Ensino e Currículo, da Faced/UFRGS. Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - Instituição Associada UFRGS. E-mail: pacievitch@gmail.com.

ⁱⁱ Doutorado em Educação (UFRGS). Professora da Área de Ensino de História, do Departamento de Ensino e Currículo, da Faced/UFRGS. Professora do Mestrado Profissional em Ensino de História (UFRGS). E-mail: carmemz.gil@gmail.com.

ⁱⁱⁱ Doutorado em Educação (UFRGS). Professor da Área de Ensino de História, do Departamento de Ensino e Currículo, da Faced/UFRGS. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História. E-mail: fernandoseffner@gmail.com.

^{iv} Doutorado em Educação (UFRGS). Professor da área de ensino de História, do Departamento de Ensino e Currículo, Faculdade de Educação, da UFRGS. Professor do Mestrado Profissional em ensino de História. E-mail: niltonmp.pead@gmail.com.

subjects in elementary school, high school and patrimonial education. The goal is to problematize the history curriculum in elementary school through what we call insurgent practices. This conception led us to think about the concept of resistance, using authors from the fields of decolonial studies, critical education and the philosophy of difference. From there we built a concept of resistance linked to the idea of creation. We conclude, therefore, that in the present times, the radicality of curriculum criticism includes the idea, not of a reactivity to the “difficult times”, but of a creative resistance, which overflows the curriculum from a study of the past, problematizing the present and creating openness for new futures.

KEYWORDS: *History Teaching; Resistances; Gender; Patrimony.*

LA VIDA TAL COMO FUE: PRODUCIENDO RESISTENCIA EN CLASES DE HISTORIA

RESUMEN

El presente artículo pretende traer al debate las clases de Historia, a partir de una investigación planeada y pensada en el hacer docente en prácticas de formación de profesores. Nosotros partimos de un análisis del plan y de las observaciones de sala de clase construidas por los estudiantes de Historia, en los últimos 4 períodos, en las asignaturas de prácticas en la enseñanza fundamental, enseñanza média y en educación patrimonial. El estudio pretendió problematizar el currículo de Historia, en la escuela básica, través de lo que llamamos de prácticas insurgentes. Esa concepción nos ha llevado a pensar en el concepto de resistencia, tomándose como interlocutores de la escrita autores del campo de la Decolonialidad, de la Educación Crítica y de la Filosofía de la Diferencia. A partir de ese punto, nosotros construimos un concepto de resistencia que está asociado con la idea de creación. Concluimos que, en los tiempos actuales, la radicalidad de la crítica curricular incluye la idea, no de una reactividad a los “tiempos difíciles”, sino de una resistencia creativa, esa que hace transbordar el currículo desde un estudio del pasado, lo que hace problematizar el presente y crear una apertura para nuevos futuros.

PALABRAS CLAVE: *Enseñanza de Historia; Resistencia; Género; Patrimonio.*

1 INTRODUÇÃO

Este artigo problematiza as práticas curriculares que têm organizado os modos de narrar e aprender História nas salas de aula da escola básica. Entretanto, o que mobiliza as autoras não é exatamente uma denúncia de algo que não surtiu o efeito desejado, mas uma ideia que assume centralidade no ensino-aprendizagem em História, em qualquer tempo e em qualquer lugar: resistência. Esta não consiste, em nosso caso, em um elemento de reação, que mobiliza forças reativas, mas se sustenta no elemento da criação. Logo, pensamos de uma só vez resistência e criação.

É por isso que, ao abordarmos o conceito de resistência, inserimos também a vida, porque resistir é o ato mesmo de viver. Desse modo, vamos refletir sobre a resistência a partir de diversos

pensadores que a tematizaram e fizeram dela uma força vital, a energia única que faz a vida acontecer. Ainda que se possa verificar muitas diferenças entre os pensadores escolhidos, cremos que elas potencializam a própria problematização do conceito e da aula de História. Entretanto, para além dessas diferenças, por exemplo, entre autores do campo da teoria crítica – como Paulo Freire – e da filosofia da diferença – como Michel Foucault –, o que os aproxima é certo desassossego em relação ao presente e às formas de opressão que diminuem a potência da vida.

Com esse debate conceitual, abordaremos situações de aulas de História na escola básica a partir da problematização do que tem sido proposto nos últimos dois anos acerca de temáticas, conteúdos históricos e estratégias de expressão do conhecimento histórico pelos estudantes dos estágios de docência em História (atuação em escola e em instituições de memória) da UFRGS. Nossa leitura teve foco no que chamaremos de práticas curriculares insurgentes, que, a partir e em direção a muitas linhas (teóricas e temáticas), conseguem pensar o passado e o presente com a História e a Experiência, os conceitos e os saberes de povos e juventudes, a experiência do passado e o inusitado dos futuros, a História e a Memória. Enfim, a ideia é prosseguir com a dupla escolhida – resistência e criação – não só para combater, mas também para respirar; para não só lutar, mas continuar a produzir mais vida, mesmo em tempos difíceis.

A ideia da “vida como ela foi” faz referência aos intensos debate¹ em torno do tempo e das temporalidades que o campo da pesquisa, da teoria e do ensino de História têm levado a efeito, no sentido de produzir diferença em relação às formas de temporalização que por muito tempo acreditamos serem universais. “A vida como ela foi” nos dá o tom de um paradoxo que não observa nem experiencia o tempo como linha, progresso ou evolução; nele, a vida se produz em um tempo labiríntico, de misturas e de tal complexidade que corrói a noção de um passado que passou, de um futuro que não é real e de um presente eterno. O nosso agora é uma multiplicidade temporal, e a aula de História – com resistência e criação – vai dar atenção a cada singularidade que nos afeta e que nos faz aprender. Desse modo, podemos passar da história contada pela memória do Mestre Borel² sobre os bairros de Porto Alegre para um diálogo com a dissertação de Daniele Machado Vieira³ sobre os territórios negros da cidade. Eis o desafio a que nos propomos: o da abertura para uma escuta absoluta, que possa abrigar temporalidades e modos de vida estranhos tanto ao presente opressor e padronizador quanto à temporalidade eurocêntrica e evolucionista.

2 SOBRE RESISTÊNCIA E SOBRE A VIDA

A Resistência da Tiririca⁴⁵

Da Tiririca dos crioulos
Eu agora vou falar
Começando pelo nome
Dado a este lugar
O capim tiririca
A resistência está a representar
É uma comunidade intercultural
Pois agora vou lhes contar
Negro casa com índio
As famílias estão a aumentar
Em todos os momentos
Estamos juntos a participar
[...]

Este poema foi escrito por Vera de Manoel Miguel, da comunidade de Tiririca dos Crioulos, no Sertão de Pernambuco, formada por 60 famílias que resistem contando histórias de si. Com as memórias sobre aqueles que não mais estão na comunidade tramada na memória dos que ainda vivem, a comunidade vai se humanizando como forma de resistir e continuar (re)existindo.

Contar histórias é uma forma de se humanizar! Nascemos como um projeto de vida, e vamos nos humanizando e nos tornando sujeitos a partir de nossas escolhas e das condições que temos para fazê-las. Implica emancipação, e, exatamente por isso, a escola e, mais especificamente, as aulas de História podem constituir espaços de resistência com um fazer que pode contribuir para ampliar as possibilidades da vida. Em outras palavras: pensar a resistência como ato criativo.

O pensamento de Paulo Freire é uma referência importante nos processos de humanização pela educação. Trata-se de um pensamento insurgente, que aponta o valor da escolha na construção da liberdade. Nascido em Pernambuco, Freire, em pleno populismo dos anos 1960, propõe um conjunto de ideias que pensa a educação a partir do Nordeste brasileiro e da América Latina, construindo “uma pedagogia planetária”, tal como anuncia Dussel (2000,

p.443). Para ele, “sua ação educadora tende, então, não só a uma melhoria cognitiva, até das vítimas sociais, ou afetivo-pulsional, mas à produção de uma consciência ético-crítica que se origina nas próprias vítimas, por serem os sujeitos históricos privilegiados de sua própria libertação” (DUSSEL, 2000, p.443).

A resistência em Freire se configura como um movimento de valorização da fala do aluno e da escuta do professor, com a construção de práticas educacionais que possibilitem a autonomia, a liberdade e a valorização dos saberes subalternizados. Suas ideias ajudaram a construir uma pedagogia mais crítica, que percebe a educação como instrumento de transformação social. Resistir, para Freire (1996), é romper com as diferentes formas de opressão e de colonialismo a fim de permitir a emergência de práticas educacionais que promovam a autonomia e a liberdade. E, talvez, hoje a leitura da obra de Freire seja, por si só, um ato de resistência.

Catherine Walsh atuou com Paulo Freire (principalmente nos Estados Unidos) nas lutas por justiça e transformação social na América Latina. Atualmente, exerce a docência e a pesquisa na Universidad Andina Simón Bolívar, no Equador, onde defende a interculturalidade como um projeto social, político, ético e epistêmico que permite o enfrentamento ao colonialismo. Trata-se de um pensamento que fala de resistência, a partir de práticas pedagógicas orientadas por posicionamentos e projetos que ela nomeia de *pedagogias decoloniais*, que são:

[...] metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado de ‘re-existência’; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade / colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com. (WALSH, 2013, p.19)

Enquanto Freire anuncia que, para resistir ao processo de opressão e desumanização, é necessário conhecer e transformar a realidade, Walsh afirma a necessidade de

[...] atacar as condições ontológicas-existenciais e de classificação racial e de gênero; incidir e intervir em, interromper, transgredir, desencaixar e transformá-las de maneira que superem ou desfaçam as categorias identitárias [...] (WALSH, 2013, p. 55)

Ao denunciar a opressão e a necessidade de transformar os modos de ser, pensar e existir de sujeitos situados numa zona de “não ser”, os dois autores denunciam o roubo da palavra na América Latina e inspiram-nos a criar novas formas de ser docente, tentando encontrar modos

de resistir e existir nas bordas, fissuras e fendas dos descaminhos da educação brasileira hoje. Como pensamentos insurgentes, inspiram-nos a pensar a docência como ato criativo.

A ruptura com a opressão realizada pelo capitalismo, pelo patriarcado e pelo colonialismo, alinhados com a escuta das resistências e as criações que emergem dos subalternizados, é tematizada também por Boaventura de Sousa Santos (2018) em suas produções em busca da demodiversidade. O ponto de partida desse autor é muito semelhante ao de Freire e acompanha os tensionamentos de Walsh, que é o da indignação diante das injustiças, assumindo uma postura autocrítica (como europeu) e ativamente esperançosa em direção à superação do que ele chama de fascismos sociais e pensamento abissal. Para Santos, é preciso aprender com as experiências democráticas do Sul do mundo, que incorporaram, recriaram e radicalizaram princípios, ideais e práticas políticas de matriz europeia de forma a resistir e superar o silenciamento e a opressão a que foram submetidas pela própria Europa.

A resistência, do ponto de vista das epistemologias do Sul, é, portanto, um movimento de escuta e de encontro, que acompanha a denúncia e que faz emergir – não sem contradições, evidentemente – formas novas de fazer o mundo mudar.

[...] Daí o ponto de partida das epistemologias do Sul: identificar e denunciar o que é invisibilizado, desvalorizado, tornado inexistente para além da linha abissal, através de uma sociologia das ausências; valorizar, através da sociologia das emergências, a resistência dos grupos sociais contra a lógica de apropriação/violência e identificar nessa resistência princípios e práticas de governação que apontem para outras experiências de outras democracias. (SANTOS; MENDES, 2018, p. 19)

O raciocínio e a política construídos por esses autores demonstram formas de questionar o universalismo das concepções tidas como clássicas – no nosso caso, sobre História e ensino de História – sem abrir mão de conceitos importantes para a luta emancipatória, compreendendo-os sob o ponto de vista de quem foi oprimido pelo colonialismo, pelo capitalismo e pelo patriarcado. Esse ponto de vista não é só o da constatação da opressão, mas da resistência, que é sempre criadora de “novas possibilidades democráticas” (SANTOS; MENDES, 2018), que aqui identificamos como insurgentes. O movimento de passagem da constatação das ausências para a emergência do novo é essencial para o ensino de História, pois, para além de ensinarmos que certos grupos sociais constituíram-se na espoliação e na exploração, é preciso detalhar e analisar a criação de inúmeras formas de viver que resistem e se reinventam ao enfrentar, contornar, sabotar e subverter o estabelecido. Essas experiências, ainda pouco presentes na literatura didática, têm o potencial de ajudar na construção de argumentos em favor da criação de mundos

alternativos, contemplando as difíceis relações entre os tempos, a história e a formação política e cidadã na aula de História.

Isso significa que, do ponto de vista de uma aula de História que se abre a formas de vida e existência plurais e múltiplas, pensar a resistência é contestar tanto a ideia de um sujeito universal quanto uma temporalidade unívoca e eurocêntrica. É assim que o pensamento de Michel Foucault constitui-se como um grito de guerra em relação aos projetos de controle e disciplinamento criados pela moderna sociedade industrial. Foucault distancia-se da ideia de resistência como reação a um poder opressivo, centralizado num projeto de dominação estatal. Desse modo, guarda diferenças substanciais em relação ao projeto emancipatório de Paulo Freire e do campo das teorias críticas. Michel Foucault, ao constituir uma hipercrítica ao cientificismo francês e europeu, sobretudo no que se refere à ideia de uma razão universal e um sujeito transcendental, elementos centrais do que os pensadores latino-americanos têm referido como colonialidade do poder, nos leva a pensar sobre a historicidade dos processos de construção da subjetividade e das relações de poder e de saber envolvidas na criação da modernidade e colonialidade.

A crítica foucaultiana esteve, portanto, vinculada à ideia de problematizar os processos de disciplinarização da sociedade capitalista e os processos de normalização que o levaram a criar a ideia de poder disciplinar (FOUCAULT, 1987) e poder sobre a vida (FOUCAULT, 2008). Um é exercido sobre o indivíduo, constituindo corpos dóceis, e o outro é exercido sobre a população, gerindo a vida de modo amplo e complexo.

Entretanto, ainda que seus estudos tenham se voltado aos processos de funcionamento dos diagramas de poder e dos estratos de saber que produzem normalização e têm como efeito a constituição das subjetividades, produzindo, ao mesmo tempo, o louco, a mulher histérica e toda uma horda de desajustados e sujeitos fora dos padrões de normalidade, o que se lhes permite o governo e a condução das condutas, Foucault jamais deixou de pensar em resistência. E, para pensar a resistência, ele se deteve a estudar os gregos e suas formas de cuidado de si, donde pensar uma ética de si mesmo como constituir a vida como uma obra de arte (FOUCAULT, 2006).

Uma arqueologia dos saberes e uma genealogia do poder foram elaborações que colocaram diante de Foucault um problema bastante significativo: como seria possível produzir

novidade a partir dos dispositivos de saber e de poder que estabelecem modos de ver e dizer o mundo? Logo, se concordarmos que o que somos é resultado de injunções de poder e de saber, precisamos pensar como seria possível subverter tais injunções para criar e resistir. Se o que somos é resultado de discursos e diagramas de poder e que o que dizemos e vemos o fazemos por dentro de arquivos e dispositivos, como é possível resistir? Como é possível produzir fissuras e criar novos territórios? Se há um poder disciplinar que atua sobre cada indivíduo, de modo que cada um atualiza em si mesmo o poder, autorregulando-se e dando visibilidade às normas, se há um biopoder que regula e controla as populações, dando margem ao que Deleuze (1992) chamou de Sociedade de Controle, donde a vigilância é de tal forma intensa que se espalha por todo o corpo social, como podemos pensar que a resistência ainda possa ser vista como espaço de criação?

Se vimos que Paulo Freire pensava que os processos de desumanização criaram sujeitos que não conseguiram compreender os engendramentos que os fizeram se desumanizar, propondo, então, um projeto emancipatório de conscientização, baseado na ideia de um indivíduo que se liberta ao resistir ao poder e ao criar um espaço de liberdade no qual pode ter consciência de si mesmo e do seu mundo, Foucault pensou em descrever historicamente como as sociedades ocidentais capitalistas, através de estratégias de poder, produziram normalidade, padrões de comportamento que definiram um mundo de normais e anormais, sendo estes fadados a olharem a si mesmos como desviantes e, desse modo, a se autorregularem e autocontrolarem. Logo, não se trata de conscientização nem de emancipação, mas de redefinir as relações de poder e construir uma relação ética consigo mesmo, a fim de criar novas formas de produzir a vida.

Ora, mas Foucault foi, ele mesmo, militante de movimentos sociais de resistência. Ele mesmo foi um filósofo que levou a filosofia à guerra: contra o aprisionamento da loucura pela razão, contra a discriminação dos homossexuais, contra uma razão imperial que excluía tudo o que não se adequava aos seus critérios, contra as normas que criaram uma série de outros e os colocou em lugares específicos de controle e vigilância. Ao fazer essa história, o pensador já demonstrava que o alvo principal de sua filosofia era a resistência. Desse modo, se “há poder, há resistência”. Onde existem poderes se exercendo, existe potência para contrapô-los. E é aí que entra o elemento ético e a vida.

Resistir é dobrar para dentro as forças do Fora (DELEUZE, 1987), do exterior, num processo ético de cuidado de si. Logo, é preciso considerar que a vida é muito mais excesso do

que o que se diz, e o que se vê é potência, e não apenas as disposições através das quais falamos ou vemos.

Resistir, para Foucault, é pensar. E pensar se dá nos interstícios das enunciabilidades e visibilidades. Se dá a partir de um flerte com as forças selvagens do Fora; um exterior tão próximo e tão distante, que escapa às definições criadas, as estratificações de saberes que definem o que é normal e o que é anormal. O Fora é a vida em seu próprio movimento, como pura potência nunca catalogada. Resistir, portanto, é criar mundos ainda imprevisíveis. Ressalvadas as significativas diferenças, para Foucault, tal como Freire ou Walsh, resistir é ultrapassar os limites do que nos torna, hoje, sujeitos padronizados por discursos e poderes, que limitam o que se pode ver, falar e ser. Existir, portanto, por fora das normas e por fora do que nos coloniza, é um modo de resistir, como aprendemos com as experiências mapeadas pelos pesquisadores interessados nas epistemologias do Sul. Logo, esse diálogo tenso entre escolas teóricas diferentes nos permite pensar um mesmo elemento, vital ao ensino de História: resistência e criação. Ainda que, para uns, o poder seja dominação, centralidade e institucionalidade e, para outros, seja relação, rede a que ninguém escapa, a resistência é uma posição política que, a partir das especificidades de cada um dos pensadores e seus movimentos, permite problematizar a normalidade, a padronização e a colonialidade.

E é por isso que a sala de aula de História e seu currículo se voltam, novamente, à vida e à resistência. Porque, se consideramos a escola como lugar de criação, é ali mesmo o lugar de toda insubordinação: contra os poderes que nos fazem dizer, ver, ouvir por dentro de normas, de padrões e de uma colonialidade que define o modo de existir. Se aceitamos isso tudo, o mundo nunca será diferente do que é, e essa é a mais justa razão de uma aula de História: tornar o mundo o que ele ainda não é.

Podemos pensar um clássico exemplo: Monteiro Lobato e suas “Reinações de Narizinho” demonstram o contexto de um pensamento racista, racializado, de relações desiguais e desumanizadoras. Mas, se o currículo de História explica o pensamento de Lobato, situando o autor num contexto que lhe dá sentido – “afinal, como ele escreveria diferente, se o contexto de sua vida era de racismo” –, então vemos uma história subordinada a linhas de predominância, a contextos que tudo explicam e justificam e a um passado que, por ser facilmente explicado, é frio e disciplinado. Ora, supor o contexto como o “grande irmão” que mostra como as coisas

foram e aconteceram no passado, e apenas isso, é um modo de dizer que lá houve apenas diagramas e estratos definidos e aceitos como os únicos que podem e deram sentido ao período. Mas, se pensamos que onde há poder há resistência, então pensaremos aquele passado com uma multiplicidade temporal, de modos de vida, de possibilidades e, quem sabe, justamente, o currículo de História possa buscar outras formas de pensamento e de vida, de existências que desmentem o tirano contexto do racismo. Ao fazermos isso, entregamos, na história de Lobato, outras possibilidades, ou seja, a ideia de que era possível, mesmo no interior daquele contexto predominante, não ser racista. Essa outra possibilidade de contar o passado é uma abertura que aponta as potências e não apenas os poderes já instituídos. Logo, estamos dizendo aos nossos alunos: não somos prisioneiros dos ditos, dos visíveis, dos dispositivos, das normas, dos saberes e dos poderes; podemos pensar em outros mundos, já que o futuro se apresenta, agora, não como desdobramento do que é hoje, mas das escolhas que podem ser feitas.

3 RESISTÊNCIAS NAS AULAS DE HISTÓRIA: EXPERIÊNCIAS EM ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA

Pensamos resistência e criação nas aulas de História a partir da ideia de insurgência: isso significa produzir fissuras nas práticas pedagógicas e no pensamento eurocêntrico, repensando as temáticas, as relações entre passado e presente e a abordagens de questões sensíveis como elementos através dos quais é possível produzir novas histórias, dar relevo a novas subjetividades e criar expectativas de futuros. É assim que uma ética no campo do ensino de História não se afasta dos conceitos, explicações e interpretações produzidas pela disciplina História, mas permite, tal como White (2018), ir além da pergunta “o que devemos saber sobre o passado?” com a questão “o que fazer sobre o que sabemos sobre o passado?”, acrescentando “para problematizar o presente e criar futuros?”. É o que o autor chama de um “dever ser”, em vez de uma razão instrumental, uma razão prática, através da qual é possível não fazer tábula rasa do passado e pensar em sua dimensão prática.

Nessa perspectiva, ao abordarmos quatro semestres de construção de planejamentos por partes de estudantes estagiários do curso de História, pudemos verificar que muitos temas, sujeitos e abordagens foram bastante desenvolvidos, na direção de uma problematização insurgente das aulas de História, em que resistência e criação deram as mãos e produziram

passado com alto potencial para problematizar o presente e redesenhar as possibilidades de relações futuras, sobretudo no que se refere ao tema do patrimônio e às questões de gênero.

O patrimônio insere-se na discussão para multiplicar as abordagens possíveis acerca das vivências e das experiências de diversos grupos sociais e identitários, no âmbito de uma história “vinda de baixo”. As questões de gênero remetem-nos a um tema sensível e a questões controversas dos tempos atuais, mas evidenciam uma entrada inédita na aula de História, uma vez que as narrativas historiográficas clássicas têm sido, invariavelmente, masculinas e sem qualquer recorte de gênero. Nesse sentido, os debates em torno do patrimônio e do gênero necessitam produzir não apenas explicação e interpretação históricas, mas também aprendizagens de experiências que possibilitem às novas gerações repensar as relações com os outros e constituir relações de alta significação ética.

4 QUANDO ABORDAGENS DE GÊNERO E SEXUALIDADE TORNAM-SE FORMAS DE RESISTÊNCIA

Nas disciplinas de estágio de docência no ensino fundamental e médio, os futuros professores ministram aulas de História tendo como centro de referência a problematização do presente e a inserção de questões sensíveis e controversas nos planejamentos como uma forma de furar os bloqueios curriculares em relação a temáticas que foram negligenciadas pela própria pesquisa histórica e pela sala de aula, neste caso específico, as questões de gênero. Nos últimos dois anos, as leituras de referência propostas na disciplina contemplaram o debate em torno dessas temáticas e se ofereceram como disparadores para pensar o gênero e a narrativa histórica de uma só vez.

No atual contexto político e educacional brasileiro, abordar questões de gênero e sexualidade nas aulas da educação básica é visto por muitos como uma atividade de resistência, ao tratar de um tema naturalmente sensível e estimular a visão crítica dos alunos. Há, em algumas afirmações, certo ar de garantia de sucesso em termos de enfrentamento ao regime heteronormativo quando tais temas são abordados no currículo escolar. Com certeza, há motivos para isso, e o principal deles atende pelo nome de *movimento ideologia de gênero*, que move uma guerra sem quartel contra professores que abordam tais temas em sala de aula e, de quebra, exerce vigilância policial sobre a produção de livros didáticos e outros materiais, bem como

sobre os planos de ensino e outros dispositivos das políticas públicas em educação, conforme discutido em SEFFNER (2017) e SEFFNER e PICCHETTI (2016). Nos últimos anos, uma gerou-se uma disputa acirrada com grupos religiosos e famílias contrários à abordagem de tais temas na escola, por entenderem que questões de ordem moral não são da esfera escolar, mas propriedade das famílias – e isso se expressa no lema “meus filhos, minhas regras” de outro movimento social alinhado a este combate, o *movimento escola sem partido*, além de ser tema das religiões, que supostamente podem garantir a correta conexão entre exercício do gênero e da sexualidade, reprodução biológica e constituição de família.

Na linha argumentativa que desenvolvemos neste artigo, a produção de estratégias pedagógicas que possam ser consideradas insurgentes, com potencial para deslocar os modos de ver, sentir e fazer de alunos e professores, é resultado de certa combinação entre a noção de resistência e a de criação, intermediadas pela produção da vida de todos os envolvidos nos atos educativos, rompendo com a linearidade do tempo que marca, de modo clássico, o programa a ser desenvolvido na disciplina de História em todos os anos da escolaridade. No campo dos estudos de gênero, sexualidade e educação, os esforços se movem para compreender a norma, chamada aqui de heteronormatividade, a saber, um conjunto de ideias e proposições daí derivadas que insiste que os seres humanos pertencem a apenas dois grupos, homens e mulheres. Conforme essa norma, os sujeitos desses dois grupos seriam designados ao nascer, sem possibilidade de transitarem para o outro grupo e, muito menos, de ficarem situados na zona intermediária, ou qualquer outra zona de fronteira; as mulheres seriam necessariamente mais fracas e, portanto, inferiores e dependentes dos homens, e as relações ditas “normais” ocorreriam apenas como fruto da atração física e amorosa entre homens e mulheres, cuja união teria necessariamente o fim de constituir família e procriação. Dessa forma, em nossa sociedade, há um enorme conjunto de dispositivos – leis, regulações, artefatos culturais, costumes, interditos, regras, vestuários, cores, códigos morais, ordenamentos religiosos, etc. – que amparam essa possibilidade única de relação e, assim, produzem a marginalização das demais. Na vida em sociedade, a heteronormatividade, como qualquer outra disposição normativa, sofre continuados processos de reiteração e transgressão. Na atual conjuntura política brasileira, os temas de gênero e sexualidade ocupam lugar destacado nos embates políticos, com episódios como o fechamento de exposições culturais, tentativas de proibição de sua abordagem nas escolas, tentativas de censura de filmes que abordam a vida de pessoas que manifestaram preferências não normativas em gênero e sexualidade, debates acerca de letras de músicas com esses temas, etc. Também é

visível que o processo de redemocratização do Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, fez proliferar movimentos sociais que lidam com questões de gênero e sexualidade, desde os muitos movimentos feministas até o chamado movimento LGBTQI+, com seus cruzamentos interseccionais com raça, classe, geração e região.

Na sequência do texto, apresentamos observações sobre o planejamento e a atuação de estagiários do curso de História da UFRGS relativos aos temas de gênero e sexualidade em uma escola pública de Porto Alegre no período entre 2016-2018. Sobre esse material, cabe dizer que a dupla de estagiários tinha uma marca original, pois eram um casal, um rapaz e uma moça. Mais do que um namoro passageiro, conheceram-se no curso de História, e viviam juntos há alguns anos. Tal realidade ficou explícita para a classe de alunos do sétimo ano do ensino fundamental desde o primeiro dia, e causou boa impressão. O tópico principal de estudo era a história do Rio Grande do Sul, período que vai do Tratado de Santo Ildefonso (1777) e encerra com o final da Revolução Farroupilha (1835-1845). Em sintonia com a disciplina de Literatura, a classe estava lendo “Ana Terra”, de Érico Veríssimo, e havia assistido a partes de filmes e documentários sobre a personagem. Dessa forma, uma unidade foi programada para tratar da vida de Ana Terra, personagem ficcional, em conexão com o que se sabia da vida das mulheres no período e no contexto rural do Rio Grande do Sul, particularmente na zona de fronteira com os países do Prata. Excertos do romance foram selecionados pela dupla de estagiários, bem como algumas informações sobre a vida rural na época, o sistema patriarcal dos casamentos e das famílias e a profissão de parteira, atividade pela qual Ana Terra ficou conhecida e que lhe dava a possibilidade de circular na comunidade.

No transcorrer da aula, percebia-se que, embora o estagiário apresentasse elementos históricos sobre a vida das mulheres na época, o que capturou o debate foram os aspectos romanescos da paixão entre Ana Terra e Pedro Missioneiro, mediados pela oposição do pai da moça, o que empresta um ar de aventura e desafio. O debate terminou centrado na figura de Ana Terra e nas dificuldades de as mulheres decidirem seus destinos amorosos. Do ponto de vista propriamente conceitual, em determinado momento, uma das meninas disse que isso era a “guerra dos sexos”, e essa categoria encontrou apego imediato da classe. A categoria “guerra dos sexos” oriunda da classe entrou em diálogo com a categoria “relações de gênero” proposta pela dupla de estagiários. Daí em diante, o debate oscilou entre as duas categorias, num diálogo rico

entre o modo como a maior parte da classe nomeava a situação de amor narrada no romance e o modo como o estagiário a nomeava. Tivemos tanto afirmações reiteradas das meninas de que “nada mudou”, “sempre foi assim”, “as mulheres não têm os seus desejos respeitados”, “os homens sempre mandaram nas mulheres”, “sempre foi essa guerra dos sexos” como manifestações de que “está tudo mudando”, “as mulheres agora estudam e trabalham” e brincadeiras do tipo “quem manda nessa aula são as meninas, pois nós somos maioria”. Ato contínuo, a classe indagou ao casal de estagiários como haviam se conhecido, como era sua relação, se pretendiam ter filhos, etc. A partir daí, a conversa sobre relações amorosas se generalizou, mostrando a importância do tema para a classe de alunos, sempre na oscilação entre “muita coisa mudou” e “nada mudou”, num movimento que podemos chamar de reiterações e transgressões da norma de gênero, que situa os homens em patamar superior ao das mulheres.

No debate, havia espaço para um aprofundamento de noções como determinismo histórico versus capacidade de agência dos atores sociais, o que não foi devidamente aproveitado pela dupla de estagiários. O debate sobre a natureza das relações de gênero, opondo o que social e culturalmente se reconhece como masculino e feminino, e, principalmente, a questão de que as relações de gênero representam uma modalidade das relações de poder, repartindo benefícios na sociedade entre dois grupos (homens e mulheres), bem como a variação histórica desse enfrentamento estiveram presentes de soslaio em muitos momentos, mas não foram encarados com a centralidade necessária. De toda forma, a reiteração da ideia de submissão da mulher ao desejo do homem versus a capacidade de agência das mulheres na luta pela equidade de gênero foi colocada em debate. O termo “feminismo” em nenhum momento foi pronunciado em aula. Vale ressaltar que o debate envolveu algumas meninas com perfil mais de classe média, marginalizando as meninas mais pobres, o que ficou evidente quando uma menina branca disse “os homens não querem que as mulheres trabalhem fora de casa”, e uma menina negra retrucou “minha mãe trabalha todos os dias, eu venho com ela lá da vila até aqui a escola, e o meu pai está desempregado há muito tempo, quem sustenta a casa é a minha mãe” – ao que todos riram, não de forma a hostilizar a menina, mas em parte pelo modo como isso foi dito. Tais questões não foram aproveitadas para conduzir o debate sobre as relações de gênero naquilo que teria feito romper com temporalidades de ontem e hoje e introduzir outros marcadores sociais da diferença, como classe, local de moradia e cor da pele. De toda forma, o diálogo criativo, envolvendo algumas categorias de análise sugeridas pela classe e outras sugeridas pelo estagiário, oportunizou um momento de resistência e criação, num pano de fundo de aceitação da fatalidade

“homem superior a mulher” e manutenção dos padrões de gênero. Ao final da aula, a classe saiu para o recreio discutindo o assunto pelo corredor, o que também consideramos um ganho.

De certa forma, nas situações de aprendizagem indicadas nesta cena e na que vem a seguir, encontramos modos diversos de reiteração e transgressão das normas de gênero e sexualidade, bem como modos de alocar passado, presente e futuro e marcadores sociais das diferença em articulação interseccional.

5 TRABALHAR COM O PATRIMÔNIO É UMA FORMA DE RESISTÊNCIA

Nas atividades do Estágio de Docência em História – Educação Patrimonial busca-se fazer conexões entre ensino de História e Educação Patrimonial em diferentes instituições culturais (museus, arquivos, memoriais, arquivos escolares, etc.). A proposta atual na disciplina contempla encontros presenciais com todos os estagiários, estudos individuais para o planejamento de ações educativas, encontros individuais ou em pequenos grupos para orientações, escrita de um artigo problematizando algum aspecto da experiência e aulas-vivências em diferentes espaços da cidade de Porto Alegre. Nos últimos semestres, as aulas-vivências se voltaram, cada vez mais, para espaços pouco visíveis no campo do patrimônio, buscando tencionar a ideia de que o patrimônio só existe nos museus, nos centros culturais ou nos bens produzidos por determinados grupos. Assim, espaços de memórias afro-brasileiros (Mocambo, Odomodê, Africanamente e o Clube Floresta) passaram a fazer parte dos locais de aula, novos autores foram incluídos nas leituras da disciplina (Marcelo Nascimento, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Vera Maria Candau), a atuação de professores de História em suas escolas, com a comunidade do entorno e com o patrimônio escolar passaram a compor as discussões e os espaços de estágio (BALEJOS, 2016; MOURA, 2018), e, conseqüentemente, novas perguntas e diferentes temas passaram a integrar os planejamentos dos alunos.

Para a escrita deste artigo, fizemos um exame crítico dessa trajetória: reunimos os 35 planejamentos realizados pelos estagiários nos semestres de 2017 e 2018 e identificamos o tema de ensino escolhido para elaborar o planejamento das ações educativas, o que demonstramos no quadro 1.

QUADRO 1: REUNIÃO DOS DADOS

Temas

Múltiplos sentidos de patrimônio e de patrimonialização	7
Patrimônio e relações étnico-raciais	7
Patrimônio e gênero	4
Patrimônio e temporalidades	4
Patrimônio e cidades	3
Outros	9

Fonte: Acervo da disciplina EDU02086 (Faced/UFRGS)

O quadro demonstra o interesse em trabalhar com as chamadas questões socialmente vivas, notadamente pela educação das relações étnico-raciais e pelos estudos de gênero e de sexualidade. Ao mesmo tempo, os estagiários procuraram contemplar o patrimônio não como dado, mas como processo de disputas, o que, potencialmente, oportunizou o estudo de movimentos que se rebelam contra a invisibilização e/ou a folclorização de determinados bens culturais. Além disso, percebemos que temas tradicionalmente ligados ao ensino de História, como as temporalidades e a constituição histórica das cidades, ganham outros tons quando os futuros professores são desafiados a ensinar fora da sala de aula, sem, necessariamente, o apoio do texto didático, mas com a vida e o movimento das ruas, ou a contemplação dos monumentos. De qualquer forma, esse estágio é também uma forma de insurgência contra os limites tradicionalmente estabelecidos pelas paredes da sala de aula e o apelo quase exclusivo à palavra falada e escrita.

Assim, no contexto das atividades de docência neste estágio, é que argumentamos que trabalhar com o patrimônio nas aulas de História é falar de resistência. Entendemos que há, neste campo do patrimônio, múltiplos temas que são potentes para ensinar História na perspectiva da resistência. O primeiro seria visibilizar suas bases coloniais e patrimonialistas, visto que, no Brasil, as políticas preservacionistas elegeram a matriz europeia no barroco mineiro como elemento que configurou a invenção de um patrimônio nacional. Os bens do colonizador seriam aqueles dignos de compor a memória nacional. Tal acervo foi escolhido, disputado, difundido e pesquisado por homens (Gustavo Capanema, Lucio Costa, Rodrigo Melo Franco de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Aloísio de Magalhães, entre outros). E as lutas e experiências não masculinas no campo do patrimônio? Não existiram? Patrícia Rangel e João Paulo do Amaral nos ajudam a encontrar uma resposta:

Ao interpretar as figuras protagonistas da chamada fase heróica do IPHAN como patriarcas, faz sentido entender o apagamento de figuras, como Judith Martins, Lygia Martins Costa, Alda Pinto Menezes, Hanna Levy, Hécia Dias, Heloísa Alberto Torres, das quais pouco se ouve falar, apesar de terem contribuído consideravelmente para que o IPHAN se tornasse a instituição que é hoje. Nas palavras de Carlos Drummond de Andrade: “Nada para D. Judith Martins, além da ridícula aposentadoria? Nem a medalhinha de mérito, concedida a tantos? Será isto maneira de estimular novas Donas Judiths⁶?” (1971). (RANGEL; AMARAL, 2015, p.12)

A própria palavra *patrimônio* remete à herança paterna, pois, no latim, *Patrimonium* significa tudo o que pertence ao *pater*, pai; “patrimônio era patriarcal, individual e privativo do aristocrata” (FUNARI; PELEGRINI, 2009, p.11). Na sociedade romana, *pater* está relacionado àquele que tem poder de vida e morte sobre todos e tudo que está sob seu domínio. Temos, portanto, um conceito com uma base aristocrática e masculina.

[...] não seria problemático que as representações culturais que herdamos e que pretendemos transmitir às gerações futuras sejam vinculadas a um termo exclusivamente associado ao masculino? [...] É adequado falar de um bem público (e, portanto, coletivo e indivisível) no sentido de herança, legado material, propriedade privada e senhorial? [...] como se daria a apropriação dos patrimônios culturais vinculados às memórias do poder por parte dos que nunca tiveram patrimônio ou poder? (RANGEL; AMARAL, 2015, p.5 e 7)

Assim, discutir o patrimônio nas aulas de História, fazendo a crítica à colonialidade, permite a denúncia de privilégios de classe, raça, gênero e o anúncio de que é necessário, ética e politicamente, não abordá-lo somente como herança patriarcal, mas como práticas que, potencialmente, subvertem, combatem hegemonias, possibilitam a crítica a um tipo de razão que se pretendeu universal e se elevam contra um pensamento que, ao se tornar universal, invisibilizou e negou a existência de outros conhecimentos.

Queremos supor, portanto, que trabalhar com o patrimônio nas aulas de História na perspectiva da crítica à colonialidade, ao patriarcado e ao capitalismo amplia o espaço da criação. Vejamos o que fez um estagiário quando se deparou com o desafio de construir uma ação educativa no museu Julio de Castilhos, criado em 1903, por decreto do Presidente da Província Borges de Medeiros. O Museu Julio preserva um acervo que se constitui na principal coleção referente à história do Rio Grande do Sul⁷.

Ângelo Belletti, estagiário do curso de licenciatura em História da UFRGS, para construir sua proposta como educador-mediador nesse museu, escolheu uma sala, um tema e uma questão

para organizar o seu planejamento. Assim, na Sala Farroupilha, buscou discutir como as mulheres eram invisibilizadas na expografia do museu e, também, na historiografia sobre a Guerra dos Farrapos. A problemática de sua mediação foi: o que nos dizem sobre a participação das mulheres na Guerra Farroupilha os objetos selecionados para compor a expografia da Sala Farroupilha? Portanto, gênero e museologia social foram os temas definidos para ensinar História no museu, como ele explica em seu artigo final da disciplina.

[...] a prática museológica tradicional, ao narrar trajetórias históricas a partir da perspectiva de “sujeitos universais”, sem problematizar quem eram estes sujeitos, suas posições sociais e as relações estabelecidas, reforça o sistema social de opressão masculina sobre feminina. É exatamente neste ponto que pesquisadoras de Museologia de Gênero insistem em alterações massivas. Para Aida Recheda, é essencial que os museus (na figura das museólogas e museólogos) indiquem a conexão de todos os objetos com os grupos que o utilizavam e sobre quais circunstâncias o faziam; visto que, ao não identificarem, os mesmos sempre são relacionados ao padrão socialmente dominante de masculinidade branca. (BELLETTI, 2018, p. 5).

Nas estratégias pedagógicas escolhidas para elaborar a ação educativa, o estagiário convidou os alunos a percorrer o espaço da exposição e identificar a qual dos gêneros tradicionais os objetos remetiam. Como nas legendas dos objetos não havia explicações sobre os grupos com os quais estavam relacionados, os alunos associavam os objetos ao sujeito universal e, logo, relacionavam aqueles objetos com personagens masculinos. Em uma expografia pretensamente neutra, emergia sempre o masculino, até que uma aluna, em um grupo de aproximadamente trinta jovens, afirmou que os objetos poderiam ser tanto masculinos como femininos, porque, segundo ela, “era impossível que uma mulher, no meio de uma guerra, não fosse aprender a atirar para se defender!”. A discussão prosseguiu com informações sobre os papéis desempenhados por três grupos de mulheres naquele contexto de Guerra: as estancieiras, as intelectuais e as vivandeiras. Assim, a Guerra Farroupilha foi abordada na perspectiva de uma história contada com os objetos, apoiada também em textos e outros documentos, evidenciando que a criação de insurgências na aula de História passa pelos deslocamentos de sentidos criados pela movimentação nos tempos. Ângelo descreveu assim, no seu planejamento, essa etapa da mediação:

[...] no segundo momento, os alunos deverão dividir-se em duplas e receberão, aleatoriamente, escritos de uma das três narrativas sobre grupos de mulheres durante a Guerra dos Farrapos: as envolvidas no conflito direto (as vivandeiras); as estancieiras que apoiaram de distintas formas os dois lados do conflito; e as intelectuais, críticas através do jornal e das poesias. Além da narrativa descrevendo estes grupos, cada um também virá acompanhado de uma fonte histórica referida ao mesmo – cartas, poemas, matérias jornalísticas. (BELLETTI, 2018, p. 7).

No momento final da ação educativa, o estagiário convidou os alunos a imaginar quais objetos poderiam estar na exposição da Sala Farroupilha para dar visibilidade aos grupos femininos na exposição. Nesse momento, muitos estudantes destacaram os objetos que já estavam na exposição. Um brasão e um tinteiro passaram a ser vistos sob a perspectiva da atuação das estancieiras que comandaram as estâncias durante a guerra. No diálogo, os alunos foram ampliando a reflexão sobre os objetos e percebendo que estes não tinham valor em si, mas na relação.

Ao ensinar História no museu, o estagiário não concebeu os objetos como prova dos feitos de personagens históricos, mas permitiu reflexões aprofundadas entre passado e presente por meio do debate sobre gênero, além de chamar a atenção para a função desses objetos conforme a interpretação exposta, ajudando a refletir sobre as formas de construção de conhecimentos históricos. Ensinar História fora da sala de aula, com objetos, dando protagonismo aos sujeitos subalternizados na história, é insurgir-se diante de um currículo de História branco, masculino, eurocêntrico e factual. E, talvez, nessa perspectiva, a ênfase no patrimônio tenha potência para ensinar histórias feitas de vida, que permitam a produção de outras narrativas por parte dos jovens e das crianças, em um diálogo entre os vestígios do passado, as interpretações de historiadores profissionais e as expografias eleitas por museus.

6 PROVISÓRIAS CONCLUSÕES

Pensar de uma só vez a resistência e a criação foi uma resposta necessária às injunções do nosso tempo. Os currículos de História, na escola básica, têm sido sacudidos constantemente, nos últimos anos, por aberturas para inserção de novos sujeitos, novos temas e novas questões que ajudem não só a produzir a crítica historiográfica, o pensar historicamente, mas também a dar visibilidade a modos de vida, temporalidades e identidades antes destituídas de historicidade e de lugar. Ao mesmo tempo, esses movimentos têm sido questionados por grupos que se sentem ameaçados em seus privilégios e que se recusam a romper com os abismos que a colonialidade construiu. Um currículo da resistência e da criação é abertura: ao mesmo tempo, declara guerra ao que Freire chamava de desumanização; propõe produzir fissuras no que Walsh e seus colegas pensadores latino-americanos chamam de colonialidade; irrompe com saberes, fazeres e modos de pensar que se debatem contras as epistemologias do Norte, como pensa Boaventura; e coloca-

nos a pensar além dos padrões e das normas que nos informam sobre como devemos nos comportar e agir, como no pensamento do exterior de Michel Foucault. Esperamos ter demonstrado que as aulas de História propostas pelos estagiários enfrentaram essa complexidade e criaram um intervalo entre passado e futuro que permite o pensar e a produção do novo.

Portanto, um currículo da resistência, de insurgências, procede do espaço aberto da mistura, das epistemologias, dos saberes, dos modos de vida, e, sobretudo, das forças e potências de vida dos subalternizados – estes que, nos momentos mais difíceis dos processos de colonização, diáspora e desumanização, criaram, produziram modos de existir que os fizeram dizer a si mesmos que eram sujeitos de fala, de sentimentos, de vida e de energia criativa. É o que fazem, por exemplo, as pessoas da comunidade de Tiririca dos Crioulos, no Sertão de Pernambuco. Contar histórias sobre si é um modo mostrar a si mesmo e ao mundo que as forças da vida nunca podem ser reduzidas às injunções do poder e que a resistência e a criatividade sempre voltam a produzir novas formas de existir, contra a colonialidade que produz a desumanização.

REFERÊNCIAS

AMARAL, João Paulo Pereira do. Da colonialidade do patrimônio ao patrimônio decolonial. **Dissertação** (Mestrado) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural, Rio de Janeiro, 2015.

ÁVILA, Arthur Lima de. O fim da história e o fardo da temporalidade. **Tempo e argumento**, v. 10, p. 243-266, 2018.

BELLETTI, Ângelo. **Tem lugar para as mulheres na expografia da sala Farroupilha no Museu Júlio de Castilhos?** Porto Alegre, 2018. (mimeo)

GARCÍA CANCLINI, Néstor. O patrimônio cultural e a construção do imaginário social. **Revista do IPHAN**, n.23, 94-115, Brasília, 1994.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2013.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra C. A. **Patrimônio Histórico e Cultural**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Lisboa: Veja, [1987].

MESTRE BOREL: A ANCESTRALIDADE NEGRA EM PORTO ALEGRE. Ano 2010. Prefeitura de Porto Alegre – Secretaria Municipal da Cultura – FUMPROARTE. Direção: Anelise Gutterres. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/biev/?xylus-portfolio=mestre-borel-a-ancestralidade-negra-em-porto-alegre>. Acesso em: 27 ago. 2019

RANGEL, Patrícia Duarte; AMARAL, João Paulo Pereira do. Reflexões críticas sobre metodologias do campo patrimonial a partir de uma perspectiva feminista e decolonial. In: 1º Congresso da Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa XII CONLAB, 2015, Lisboa. Livro de Atas do 1º Congresso da Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa, *Anais...*, v.1, p. 8909 - 8921, Lisboa, Portugal, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENDES, José Manuel. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENDES, José Manuel. **Demodiversidade**: imaginar novas possibilidades democráticas. Belo Horizonte: Autênci, 2018, p. 17-50.

SEFFNER, Fernando. Tem nexos não falar sobre sexo na escola? **Textual (Porto Alegre)**, v.1, p. 22-29, 2017. Disponível em : https://www.sinprors.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Textual_maio_2017_completa.pdf. Acesso em: 25 ago. 2019.

SEFFNER, Fernando; PICCHETTI, Yara de Paula. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável? **Reflexão e Ação (Online)**, v. 24, p. 61-81, 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6986>. Acesso em: 25 ago. 2019.

THOMPSON, Analucia. Ministério da Educação e Saúde (verbete). In: ___. (Org.). **Entrevista com Judith Martins**. Rio de Janeiro: Iphan, 2010. (Memórias do Patrimônio, 1).

VIEIRA, Daniele Machado. Territórios negros em Porto Alegre/RS (1800 – 1970): geografia histórica da presença negra no espaço urbano. **Dissertação** (Mestrado). UFRGS, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/177570>. Acesso em: 27 ago.2019.

WALSH, C.; Oliveira, L. F.; CANDAU, V. M. **Colonialidade e pedagogia decolonial**: Para pensar uma educação outra. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 2018.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados** - Educación Y Sociedad, [Mar del Plata], Universidad, Año 1, n. 1, dic. 2014, p. 17-31.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Editorial Abya-Yala. 2013. 161p.

WHITE, H. O passado prático. Tradução: Arthur Lima de Avila, Mario Marcello Neto, Felipe Radünz Krüger. **Artcultura**, Uberlândia. v. 20, n. 37, p. 09 - 19, 2018.

NOTAS

¹Ver, dentre outros, o trabalho de Ávila: ÁVILA, Arthur Lima de. O fim da história e o fardo da temporalidade. *Tempo e Argumento*, v. 10, p. 243-266, 2018.

² “O documentário Mestre Borel: a ancestralidade negra em Porto Alegre traz Walter Calixto Ferreira, o Mestre Borel falando sobre suas memórias e experiências em Porto Alegre e ao redor do Brasil, ligadas a um itinerário negro nas cidades. Discorrendo sobre os saberes e fazeres de que é detentor, das culturas de matriz africana brasileira, ele narra os conhecimentos religiosos, históricos, mitológicos e artísticos oriundos das tradições africanas que remontam ao convívio com seus antepassados. Mestre Borel: a ancestralidade negra em Porto Alegre é um documentário rico e que já nasce histórico. Oriundo de uma relação de escuta e respeito entre equipe de gravação e o entrevistado, Mestre Borel brinda a todos com suas profundas reflexões sobre a grandeza da religião, sobre a espiritualidade, sobre a memória dos bairros “negros” da cidade de Porto Alegre, sobre a vida e sobre a morte”. Mestre Borel: a ancestralidade negra em Porto Alegre. Ano 2010. Prefeitura de Porto Alegre – Secretaria Municipal da Cultura – FUMPROARTE. Direção: Anelise Gutterres. Pesquisado em 27 de agosto de 2019 - <https://www.ufrgs.br/biev/?xyplus-portfolio=mestre-borel-a-ancestralidade-negra-em-porto-alegre>

³ Ver dissertação: VIEIRA, Daniele Machado. Territórios negros em Porto Alegre/RS (1800 – 1970): geografia histórica da presença negra no espaço urbano. **Dissertação** (Mestrado). UFRGS, 2017. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/177570>>Acesso em: 27 de agosto, 2019.

⁴ SÁ, Aleckssandra; SERRADELA, Larissa; LÉO NETO, Nivaldo. *Tiririca dos Crioulos: um quilombo indígena*. Carnaubeira da Penha: Associação dos Remanescentes do Quilombo Tiririca, 2016. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B47j7cBp_ezQLVdyUFdRMmRWYmc/view. Acesso em 16 de agosto, 2019.

⁶ Judith Martins foi funcionária do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (hoje IPHAN) desde o início de seu funcionamento e atuou por mais de 40 anos em cargos de direção, sendo responsável pelo Arquivo Central e pela Seção de História, publicou pesquisas e foi secretária de Rodrigo M. F. de Andrade (THOMPSON, 2009).

⁷ MUSEU JULIO DE CASTILHOS. *Histórico*. Disponível em: <http://museujuliodecastilhos.blogspot.com/p/historico-do-museu.html>. Acesso em: 28 ago. 2019.

Enviado em: 30/08/2019

Aprovado em: 03/12/2019