



**PROFHISTÓRIA**

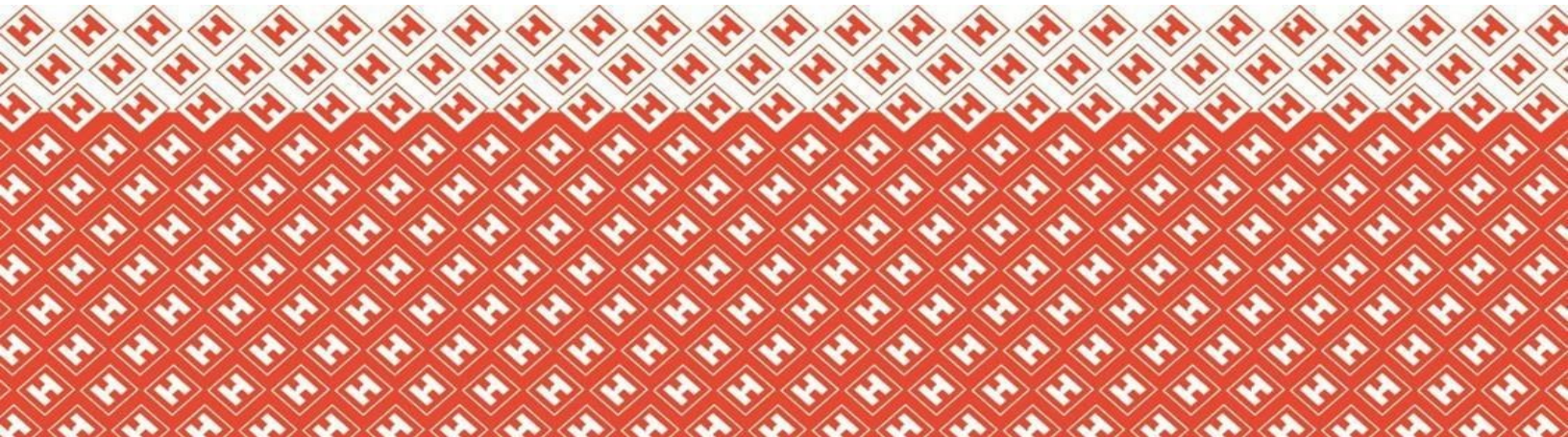
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

**Hendy Helena Maciqueira de Melo**

**O bairro da Penha: um diálogo entre História  
Local e Ensino Básico**

**UNIRIO 2022**



HENDY HELENA MACIQUEIRA DE MELO

LINHA DE PESQUISA:  
SABERES HISTÓRICOS EM DIFERENTES ESPAÇOS DE MEMÓRIA

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, do Instituto de História, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora:  
Professora Doutora Jane Santos da Silva

Rio de Janeiro  
2022

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

M528 Melo, Hendy Helena Maciqueira de  
O bairro da Penha: um diálogo entre História  
Local e Ensino Básico / Hendy Helena Maciqueira de  
Melo. -- Rio de Janeiro, 2022.  
100 f.

Orientadora: Jane Santos da Silva.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do  
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação  
em Ensino de História, 2022.

1. Ensino de História. 2. memória. 3. identidade.  
4. patrimônio. 5. museus. I. Silva, Jane Santos da,  
orient. II. Título.

## O bairro da Penha: um diálogo entre História Local e Ensino Básico

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - ProfHistória, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

### BANCA EXAMINADORA

---

Professora Doutora Jane Santos da Silva - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) - Orientadora

---

Professora Doutora Anita Correia Lima de Almeida - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

---

Professora Doutora Cristiane Muniz Thiago - Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, aos meus alunos e alunas da Escola Municipal Cientista Mário Kröeff por todas as nossas vivências e trocas de experiências, ao longo destes treze anos de trajetória na educação pública. É com imensa alegria que trago parte da nossa caminhada para a universidade.

Agradeço também à minha mãe Lucia, meu porto seguro, e fundamental como rede de apoio para a elaboração desta dissertação. Ao meu companheiro Eduardo Serra, fica a gratidão pela leveza da nossa vida e por redefinir a cada dia o significado de companheirismo, seu apoio foi fundamental para a conclusão desse caminhar. À minha filha Laura pela compreensão toda vez que eu precisava ler, pesquisar, escrever e pelo orgulho com que falava: “a minha mamãe faz mestrado!”.

À minha irmã Helen e à Isabela Cristina por serem força e inspiração. Ao meu colega de profissão Wander Oliveira, que foi tão prestativo desde a nossa primeira conversa sobre as convergências de nossas pesquisas e nas trocas de tantos materiais e referências sobre a Penha.

À UNIRIO pela acolhida após doze anos de afastamento, desde a graduação. Mais uma vez a universidade pública, através do seu corpo docente, é responsável por fazer a diferença em minha vida.

Às professoras Anita Correia de Lima e Cristiane Muniz Thiago agradeço pelas sugestões e correções em todo o fazer desta dissertação, e pela gentileza que tiveram em suas palavras ao longo deste processo. À turma de 2020, também deixo expresso o meu agradecimento. Apesar de todas as dificuldades e de sermos a “turma da pandemia”, conseguimos criar vínculos e dividir dúvidas, desabafos e incentivos.

À minha orientadora Jane, o meu mais sincero obrigada: por aceitar a orientação, pela forma com fui acolhida em seu grupo de pesquisa, pela disponibilidade de sempre, pela confiança e força para que eu pudesse seguir, e por toda aprendizagem que tive em nossas reuniões de sábado e nas apresentações de trabalhos. A cada uma das pessoas que fazem parte do grupo *Educação, História e Tempo Presente* a minha gratidão e admiração por vocês serem na prática o verdadeiro “um por todos e todos por um”. E à Letícia Amorim meu agradecimento especial pela parceria e criação do site do Museu Virtual da Penha.

“Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança”.

Paulo Freire

## RESUMO

A presente dissertação, produzida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História, traz a História Local como possibilidade pedagógica, através da produção de um museu virtual do bairro da Penha, localizado na Zona Norte do Rio de Janeiro. Tem como foco os patrimônios materiais e imateriais de uma região periférica da cidade, e busca fazer um contraponto ao eurocentrismo, a partir da construção de uma narrativa que contempla parte de um lugar no subúrbio carioca, das favelas de seu entorno e que valoriza os saberes e experiências dos grupos sociais aos quais os discentes estão inseridos, a partir de histórias em que apareçam sua ancestralidade, sua resistência e esforço pela sobrevivência e suas conquistas que atravessam gerações. Assim, é uma proposta que se adequa às perspectivas decoloniais, pois diversos atores e vozes poderão ser incorporados e contemplados na construção da significância do patrimônio, com uma participação maior e mais dialógica da sociedade.

**Palavras-chave:** Ensino de História - memória - identidade - patrimônio - museus.

## **ABSTRACT**

This dissertation, produced as part of the requirements of the Professional Master's Degree in Teaching History, contemplates Local History as a pedagogical possibility through the production of a virtual museum in the neighborhood of Penha, located in the North Zone of Rio de Janeiro. It focuses on the material and immaterial patrimonies of a peripheral region of the city and aims to do a counterpoint to Eurocentrism from the construction of a narrative that contemplates part of a place in the suburbs of Rio, the favelas around it, and that values the knowledge and experiences of the social groups to which the students belong, based on stories in which their ancestry, their resistance and effort for survival and their conquests that span generations appear. Thus, it is a proposal that adapts to decolonial perspectives, as different actors and voices can be incorporated and contemplated in construction patrimony significance, with a greater and more dialogic participation of society.

Keywords: Teaching History - memory - identity - patrimony - museums



## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	9
<b>Capítulo 1 - A História Local na Educação Básica</b>	12
1.1 - Afinal, por que ensinar História?	12
1.2 - História Local: a construção de uma narrativa possível	18
1.3 - História Local: memória e alteridade	33
1.4 - História Local: limites e desafios	41
<b>Capítulo 2 – Museus: espaços potentes para a Educação Patrimonial</b>	47
2.1 – Uma breve trajetória da Educação Museal	47
2.2 - Educação Patrimonial nas salas de aula do Ensino Básico	60
2.3 - A escolha do virtual como espaço para o museu da Penha	72
<b>Capítulo 3 - O Museu virtual da Penha e a decolonialidade</b>	77
3.1 - O Museu Virtual da Penha e suas interfaces com o pensamento decolonial	77
3.2 - O pensamento decolonial nas práticas educativas museais	84
<b>Considerações finais</b>	90
<b>Referências Bibliográficas</b>	92
<b>Anexo:</b> link para o site do Museu Virtual da Penha	100

## Introdução

Considerar a trajetória de uma professora da rede municipal de Ensino Básico do Rio de Janeiro é o primeiro passo para a leitura desta dissertação. Lecionar História em um bairro do subúrbio carioca, que é comumente associado ao triste cenário da violência urbana, traz muitos desafios à prática docente. Em meio a estes desafios, demais contradições e, por que não dizer também esperança, trago a proposta de fazer da História Local parte integradora das atividades curriculares discentes na nossa disciplina.

Início esta dissertação, a partir de uma breve narrativa a respeito de uma marcante vivência de atividade pedagógica desenvolvida ao longo desse caminhar em uma escola pública, localizada no bairro da Penha, que pode não só explicar a escolha do material pedagógico desenvolvido nesta dissertação, um museu virtual com a História da localidade, como também exemplificar a relevância de trabalhos, a partir de pesquisas feitas considerando-se o território em que vivem os estudantes. Experiência esta que surgiu a partir do questionamento de uma aluna, que fazia parte de uma turma de um projeto de correção de fluxo, para discentes com defasagem e distorções em relação à idade e ao ano de escolaridade que então cursavam. Jovens com significativos problemas de aprendizagem, desinteressados pela escola e pelo processo de ensino, marcados pelo histórico de evasão escolar e reprovações.

Em uma Feira Cultural escolar, intitulada “Rio de Janeiro: 450 anos de história”, foi solicitado aos alunos que realizassem trabalhos de pesquisa e fizessem apresentações sobre a cidade e seus pontos turísticos. Em meio a todas as possibilidades apresentadas pela direção e coordenação pedagógica para que as turmas fizessem suas escolhas, uma aluna pergunta o porquê do bairro dela não aparecer dentre as opções que lhes foram oferecidas. Afinal, trazendo para este espaço suas palavras: “Não somos a cidade também?”. Sua ideia era falar da Penha, da Igreja no alto da pedra, e da comunidade da Vila Cruzeiro, onde a maior parte da turma morava.

Para a construção do trabalho, a mesma aluna trouxe como proposta fazer uma representação da comunidade em uma maquete de tijolos, assim como uma obra que ela havia visto no Museu de Arte do Rio (MAR), intitulada “Morrinho” e realizada pelos artistas Cirlan Oliveira e Ranieri Dias, e que segue até os dias de hoje como exposição fixa no espaço térreo do museu. As fotografias, por ela levadas à sala de aula, inspiraram a turma que rapidamente se identificou e se mobilizou para trazer o material necessário para a elaboração da maquete. Ao

mesmo tempo, começamos a buscar informações sobre a história da Penha, e, ao entrarmos em contato com os produtores da obra do museu, os mesmos se prontificaram a ir à escola para auxiliar os alunos e alunas com oficinas de arte para a realização da atividade.

O espaço onde foi feita a exposição do trabalho tornou-se um lugar de identidade e pertencimento para as diversas turmas da escola. As pesquisas sobre a História da Penha nos proporcionaram muitas descobertas, inquietações e questionamentos. Encontramos a História tão perto de nós e tão repleta de sentidos, a partir da Igreja da Penha e sua popular festa, do samba, da capoeira e de seus mestres, do fato da Vila Cruzeiro ter se formado possivelmente a partir de um quilombo, das vivências de luta e resistência dos antepassados daqueles que ali vivem hoje. Foi possível discutir sobre patrimônio, tombamento, preservação, assim como surgiram potentes debates sobre os problemas e mazelas do bairro, as situações de violência, de racismo e preconceitos, da ausência do Estado e do poder público.

Sem querer romantizar o trabalho docente ou colocar o papel da educação escolar como salvacionista de sua comunidade, a narrativa aqui feita mostra como o Ensino Básico pode ser um meio fundamental para questionar discursos hegemônicos e lutar contra as desigualdades sociais, e como a História Local pode ser uma estratégia para tornar a nossa disciplina mais próxima dos alunos, e permitir debates sobre nossos tempos, e não mais um componente curricular frio e distante, em que partes dos sujeitos permanecem não sendo por ela representados.

Nos capítulos que se seguem, a História da Penha aparece entremeada pelas contribuições da história da localidade para a aprendizagem histórica no Ensino Fundamental. O primeiro capítulo apresenta uma reflexão sobre o ensino de História, a partir dos mais recentes debates acadêmicos acerca do tema, além do referencial teórico sobre a História Local e sua relação com a memória e alteridade, para se pensar na relação dos sujeitos com o bairro, em todos os seus aspectos, com seus pontos positivos e contrastes, para que assim, os discentes possam perceber que atuam e interferem na construção e nos desdobramentos das experiências, que fazem escolhas e atuam no processo de construção das histórias.

O segundo capítulo traz as discussões que permeiam a trajetória da Educação Museal e mostra como museus são espaços potentes para a Educação Patrimonial. A partir do pressuposto de que patrimônio é sempre uma atribuição de valor e a criação de uma narrativa sobre um bem material ou imaterial, esta dissertação nos leva a pensar sobre como o que as políticas públicas

protegem, dialogam com o que está no entorno desta região do subúrbio do Rio de Janeiro, que sofre com tantas mazelas, problemas e precarizações. Além disso, o referido capítulo apresenta as justificativas para a escolha do espaço virtual como opção para a construção do museu escolar da História da Penha, sem que com isso, se defenda a substituição de visitas presenciais a museus, mas sim que se criem novas ações acerca da Educação Patrimonial, através da tecnologia tão presente em nossa sociedade, e para que nós, historiadores, possamos usar esses instrumentos digitais a nosso favor, nas salas de aula do Ensino Básico.

Por fim, o terceiro capítulo discute as interfaces do Museu Virtual da Penha com as discussões sobre decolonialidade, em consonância com as recentes experiências de “museologias subalternas”, de base popular e voltadas para comunidades às margens dos regimes patrimoniais oficiais, que visam a ruptura, em âmbito local, com o modelo hegemônico dos museus coloniais.

Trazer protagonismo para jovens estudantes periféricos ao pensar em como dar sentido à História para os alunos que estão fora dos discursos hegemônicos, construir narrativas históricas que fortaleçam o lado positivo de um bairro estereotipado por notícias de violência, sem que com isso suas mazelas sejam negadas, aproximar o ensino de história dos discentes para abordagens de temas sensíveis, romper com o mito do eurocentrismo, fortalecer a Educação Patrimonial e atividades educativas museais nas escolas da Educação Básica foram as principais perspectivas que nortearam a produção desta dissertação e seu produto pedagógico.

## Capítulo 1 – A História Local na Educação Básica

### 1.1 – Afinal, por que ensinar História?

“Mas por que precisamos estudar esses acontecimentos de tantos anos atrás?”. “Em que eles interferem em nossas vidas?”, lecionar para a Educação Básica implica diretamente esbarrar em perguntas como essas, que são feitas cotidianamente pelos discentes, durante as aulas de História. Apesar da aparente obviedade de respostas, tais questionamentos nos levam a pensar, ou pelo menos deveriam levar, sobre tudo que envolve nossa disciplina que estuda as ações humanas ao longo do tempo. Mais do que isso, acredito que enquanto docentes precisamos de maneira constante também nos indagar: afinal, por que ensinar História?

As respostas para estes questionamentos, muitas vezes, refletem o senso comum de uma concepção de que estudar História é memorizar uma série de conteúdos lineares, exclusivamente cronológicos, com nomes e fatos convencionados a partir de uma visão eurocêntrica, direcionados por uma História “*magistra viate*”, capaz de oferecer exemplos a serem seguidos, para que erros do passado não voltem a ser repetidos no futuro. Foi esta História, infelizmente, que a sociedade e a escola nos permitiram aprender. Nas palavras de Cerri (1999):

O ensino tradicional (ligado também a uma concepção tradicional da disciplina), sem acabar, já nos deixa uma herança em dívidas: os alunos têm sido obrigados, ao longo do tempo, a engolir uma história estática, linear e cronológica, sucessão arbitrária e obrigatória de eventos e nomes, com pouco ou nenhum sentido para a sua vida ou formação intelectual. Essa situação já fez arraigar um preconceito sobre a disciplina, que, com motivos, coloca-a como "fácil", afinal depende apenas de uma memorização eficiente, e secundária, pois pouco contribui para a compreensão do mundo, com sua sucessão de impérios, fases da Revolução Francesa, batalhas da Segunda Guerra Mundial, etc. (CERRI, 1999, p.143)

A tradição destes conteúdos, vinculados à história europeia, desconsidera as reais origens da sociedade brasileira, que vão para muito além dos colonizadores, e, mesmo que iniciativas legais tenham sido tomadas no sentido de acrescentar a História da África e dos povos indígenas

ao currículo, com a leis número 10639/03<sup>1</sup> e número 11.645/08<sup>2</sup>, os conteúdos a seu respeito, em muitos materiais, ainda têm como ponto de partida as relações com o continente europeu e seus marcos históricos.

Apesar disso, fato é que as mudanças pelas quais passamos nas últimas décadas resultaram em novas pessoas reivindicando direitos, querendo se tornar visíveis, reafirmando e/ou reconstruindo suas identidades, e, portanto, querendo ocupar espaços que lhes foram negados. As narrativas historiográficas ocidentais que por muito tempo se passavam por narrativas capazes de dar conta de tudo, já não o fazem mais. A História Nacional, que se constituiu subordinada a uma História Geral, chamada inclusive de “História da Civilização”, forjou a construção de uma identidade e de uma brasilidade que a muitos excluiu.

As narrativas que constituem as aulas dos Ensinos Fundamental e Médio, muitas vezes apresentadas ainda sobre estas perspectivas, atuam no sentido de fazer da nossa disciplina cada vez mais fria e distante, inserida em uma lógica conteudista, refletida inclusive em avaliações, que precisam seguir sendo repensadas.

Precisamos nos perguntar: qual o papel que a História escolar desempenha na constituição da identidade nacional, em relação a uma identidade do povo brasileiro? Qual o lugar das lutas identitárias em meio aos processos de formação da Nação e da disciplina História?

Dito isto, acredito ser necessário repensar em nossas narrativas enquanto docentes da Educação Básica. E a presente dissertação é fruto de todo esforço que existe no espaço acadêmico, já a algum tempo, para romper com esta visão tradicional da História. As possibilidades trazidas pelo PROFHISTÓRIA ampliam ainda mais os já existentes debates e trazem o aprofundamento dessas questões, evidenciando todo o movimento de mudança que tem sido promovido por estudiosos do ensino de História.

---

<sup>1</sup> BRASIL. **Lei nº 10.639, 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Diário Oficial da união, Brasília, 10 de janeiro de 2003, Seção 1, p.1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/2003/L10.639.htm>

<sup>2</sup> BRASIL, **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março, Seção 1, p.1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)

E, no momento que vivenciamos hoje, em meio a tão discutida e controversa reforma da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>3</sup>, que tem como objetivo nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das unidades federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil, e repensa o ensino, torna-se ainda mais urgente buscar fazer valer as perspectivas sobre a História que queremos nas escolas, pois como Pereira e Rodrigues (2018) afirmam, é possível perceber na versão homologada do documento que há uma tendência em se prevalecer as perspectivas de grupos que defendem um ensino conteudista e utilitário, onde os mecanismos de produção de conhecimentos não dialogam com a memória e com os saberes dos discentes, das comunidades onde eles vivem e nem com a experiência dos docentes brasileiros.

Há uma seleção cultural e também política, ao legitimarmos alguns processos históricos como indispensáveis ao ensino, em detrimento de conteúdos que poderiam fazer parte do currículo de História. A docência é também um lugar de produção de saberes. Monteiro (2003) faz uma importante análise sobre este aspecto, na tentativa de uma melhor compreensão do papel desempenhado pela escola na produção da memória coletiva, das identidades sociais e da reprodução ou transformação das relações de poder. Para a autora, professores e alunos são sujeitos portadores de visões de mundo e interesses diferenciados, que estabelecem relação entre si com múltiplas possibilidades de apropriação e interpretação. Ela defende que é preciso compreender melhor como se dá a produção do saber escolar, que envolve a interlocução com o conhecimento científico, mas também com outros saberes presentes e que circulam no contexto socio-cultural de referência. Há um diálogo entre o saber acadêmico que dá origem ao conhecimento escolar. O saber a ser ensinado vai sendo transformado em saber ensinado a partir de decisões tomadas pelos professores que escolhem as alternativas que julgam mais apropriadas para o seu ensino, portanto, há construções que são próprias do saber escolar.

Que sujeitos evocamos em nossas falas? Quais fatos usaremos? Em quais narrativas de brasilidade investir em nossas aulas de História, de forma a contribuir para a produção de outras

---

<sup>3</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base Nacional Comum Curricular deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

subjetividades, que sejam mais plurais, capazes de convergir para a defesa de uma ética pautada no respeito pela vida, pela integridade física, cultural e simbólica, principalmente destes grupos colocados como subalternos em nossa sociedade? É preciso ainda espaço para o aprofundamento de “outras” histórias que se irradiam em nosso país.

A questão é a forma como trabalhamos essa narrativa: um acúmulo de conteúdos perspectivamente selecionados, sem considerar a realidade social do aluno e da escola, não pode mais ser sinônimo de aprender História. Como afirma Gabriel (2017), que faz uma análise sobre a centralidade da estrutura narrativa como uma chave de leitura para os processos de produção de saberes a serem explorados no campo da história-ensinada:

Optar com o conceito de estrutura narrativa autoriza que a construção da brasilidade possa ser vista como um processo aberto, dinâmico e inacabado. Diferentes presentes históricos constroem diferentes narrativas de História nacional e do “povo” brasileiro. Em cada uma delas, diferentes passados são lembrados e ou esquecidos e diferentes futuros são sonhados. Caberá a cada professor de História selecionar os conteúdos a serem ensinados de forma a permitir a emergência de uma diversidade de narrativas de brasilidade, contribuindo para a construção de um Brasil mais plural e inclusivo. (GABRIEL, 2017, p.33)

Neste sentido, acredito que a aprendizagem em História, através de nossas narrativas, também precisa fazer o aluno enxergar-se como agente e sujeito dos processos de formação de nossa sociedade, afinal, nossa disciplina existe para discutirmos o presente, e não apenas para olharmos para o passado, que deve ser encarado como um pretexto para debatermos problemas do nosso tempo. Assim, podemos pensar em como dar sentido à História para os alunos que estão fora dos discursos hegemônicos, e fugir daquelas narrativas que reforçam perspectivas tradicionais do ensino histórico que tanto criticamos, mas que ainda incorremos sobre ele.

Seguindo o mesmo horizonte, trago ainda para a discussão, a importância da construção de narrativas que afetam. É importante refletir sobre que outros passados podemos tornar sensíveis em nossas narrativas. Albuquerque (2016) nos faz ver a urgência de se fazer da nossa disciplina um instrumento para produzir indivíduos sensíveis e capazes de se solidarizar a dor do outro, a partir de narrativas temporais que afetam e deixam marcas no sujeito, sem cair na dicotomia da afetividade de um lado e da ciência do outro.

A dimensão científica do conhecimento histórico precisa ser reafirmada, para não dar margem aos discursos negacionistas e contrários à ciência, por exemplo. Reabilitar o termo



conteúdo, não é deixá-lo de lado. Gabriel (2017) também contribui para este debate, pois nos mostra a importância de se reconhecer a especificidade epistemológica do conhecimento histórico escolar e de se pensar na sala de aula como um “lugar de fronteira”. Segundo a autora:

Ao reconhecer as especificidades dos saberes escolares, isto é, ao afirmá-lo como um saber distinto dos diferentes saberes- saber acadêmico, saber do senso comum, saber da mídia, saber social do aluno, saber docente, etc – que potencialmente podem lhe servir de fonte, de referência, as linhas de pesquisa que operam com essa categoria contribuem tanto para problematizar tanto o processo de naturalização dos conteúdos escolares, como a estratificação hierárquica dos saberes. [...] O saber, assim entendido, é fonte de conflito e de disputa, verdadeiro objeto de desejo gerando uma dinâmica própria no seio das sociedades modernas. (GABRIEL, 2017, p.12)

A perspectiva defendida por ela se torna extremamente relevante à medida que fortalece o saber escolar, pois é na escola que as configurações da razão pedagógica se articulam com os conteúdos. Concordo com a autora, que na relação que assumimos como docentes de História, precisamos pensar em um caminho que nos permita não resumir o conhecimento escolar a conteúdo, sem que com isso, caiamos na armadilha da “conteudofobia”, pois não podemos abrir mão de um dos sentidos da escola, que é trabalhar com as as ciências e os conhecimentos por ela fundamentados.

Desta maneira, somos colocados a pensar no conteúdo como meio, e não como um fim propriamente dito, pois, obviamente, ele nos influencia, mas não podemos nos deixar por ele governar. Em outras palavras, a autora estabelece uma forma de pensamento que nos permite articular a ciência histórica curricularizada, com a perspectiva axiológica dos valores com os quais devemos trabalhar enquanto professores de uma disciplina ligada às ciências sociais, o que por si só, já nos traz enormes responsabilidades, principalmente se pensarmos em nosso contexto atual, onde vemos crescentes discursos de ódio ganhando espaço socialmente.

As aulas de História consistem em colocar saberes em diálogos, mas sem deixar prevalecer discursos de intolerância e ódio, infelizmente tão comuns em nosso cotidiano. A cientificidade da disciplina não pode também ser esvaziada. Essa dicotomia precisa ser rompida, é preciso fazer uso do conteúdo sem ser conteudista, eis um dos nossos maiores desafios enquanto docentes de História.

A prevalência de narrativas que seguem apagando o cidadão comum e sua participação no cenário da História, assim como sua vida cotidiana, apenas contribui para fazer da História

uma disciplina que não diz respeito aos nossos alunos, uma História longe do tempo presente, de suas experiências e expectativas. História também é vida, e para tal precisa estar conectada com aqueles que dialogamos cotidianamente nas escolas.

É preciso considerar outros espaços e reformular nossas narrativas. Nossa atenção não deve estar voltada para o acontecimento ou para os fatos em si, mas para a forma como o objeto histórico é produzido discursivamente, ou seja, para a própria narrativa que a constrói. Gabriel (2010), citando Moniot, nos ajuda a entender: “a narração está no princípio mesmo da História, é uma iniciativa constitutiva, não a prática de uma prestação de contas, é a contribuição de uma inteligibilidade, não sua imperfeição” (Moniot, *apud* Gabriel, 2010).

Em suma, a atuação do professor envolve a escolha de narrativas. E, tais narrativas precisam dar vida ao conteúdo, trazendo outras possibilidades de perspectivas e saberes, para que o estudante possa conseguir se relacionar com o conhecimento, não apenas memorizando-o, mas adquirindo aprendizagens históricas mais significativas.

O importante é criar situações de aprendizagem, articulando através de nossas narrativas, aspectos estruturais com conjunturas e fatos históricos, recontextualizando-os a partir das finalidades educativas, que possam possibilitar a aprendizagem dos alunos, de maneira que os conteúdos façam sentido e estejam articulados com o método do fazer histórico.

Como afirma Saddi (2016), existe um momento em que uma narrativa histórica produz uma suspensão dos elementos estruturais que ordenam o conjunto da percepção que temos do nosso mundo e de nós mesmos, é o momento em que a “régua de valores” que temos se rompe, e é fundamental para a aprendizagem e para o desenvolvimento da consciência histórica.

Formular um modo de ensinar tendo como ponto de partida a práxis da vida dos alunos é uma ação fundamental para tornar o saber histórico relevante e para o modo como os alunos interpretam seu mundo e nele atuam. E isso vai depender, em grande parte, do “tratamento comunicativo em sala de aula” (RÜSSEN, 2007, p.30). Desta forma, ao refigurar as narrativas, de maneira que elas dialoguem com o conteúdo, pensando em afeto, valores e habilidades, as aulas podem ir além de acúmulos de informação, e os alunos podem emergir enquanto sujeitos, deixando de ser meros reprodutores de discursos já prontos.

Para tanto, acredito ser necessário pensar no tipo de temporalidade e historicidade que vamos oferecer aos nossos alunos. A organização de uma aula de História é feita a partir de uma versão, e podemos confrontar essas versões já estabelecidas, fazendo desta ocasião, um momento

de questionamentos sobre as verdades que nos impõem, ressaltando que elas interessam e servem a um determinado grupo. Neste instante de construção da narrativa que usaremos em aula, também escolhemos os personagens de quem falaremos, e acredito que podemos pensar numa forma de fazer o aluno se ver, através de nossa fala, nos agentes históricos. Assim, podemos pensar em como dar sentido à História para os alunos que estão fora dos discursos hegemônicos.

Nós, professores de História, devemos propor aos discentes temas que levem a um debate, para que, então, preconceitos, discursos de intolerância e visões do senso comum possam ser confrontados. Dar vida ao conteúdo, abordar temas polêmicos e conseguir afetar e desestabilizar durante as aulas de História precisam também fazer parte de nossos objetivos.

## **1.2 - História Local: a construção de uma narrativa possível**

A história da Penha, bairro localizado na Zona Norte do Rio de Janeiro, e que faz parte do subúrbio carioca, desenha-se como uma remanescência rural, que teve uma grande participação na formação da identidade da cidade. Cabe aqui, uma breve definição do que é, afinal, o subúrbio carioca. De acordo com Souza (2008), a palavra subúrbio não é utilizada oficialmente pelo poder público para categorizar as regiões da cidade. Mas é reconhecida, hoje, por estudiosos como a região cortada pelas linhas férreas das antigas Central do Brasil, Leopoldina e a extinta linha auxiliar Rio D'Ouro, referindo-se quase que exclusivamente, portanto, a bairros populares, cortados pela linha do trem.

O autor ressalta ainda, que no Rio de Janeiro, o emprego da palavra subúrbio atinge uma particularidade que o diferencia do uso da palavra em locais como os Estados Unidos e a Europa, onde tanto os subúrbios quanto os trens estão associados às camadas médias e altas da população. Em razão desta diferença, de caráter histórico e geográfico, as geógrafas Lysia Bernardes e Maria Therezinha de Segadas Soares formularam um conceito carioca de subúrbio, que vai muito além do sentido de localidade e espacialidade, transformando-se em categoria social (BERNARDES; SOARES, 1995, *apud* SOUZA, 2008).

Oficializada como bairro em 22 de julho de 1919, quando foi emancipada da Freguesia de Irajá, pelo Decreto número 1.736, a Penha teve sua delimitação territorial decretada em 1981, e conta, segundo dados do IBGE (2010), com cerca de oitenta mil habitantes.

O local, onde hoje se situa o bairro, era ocupado pelos indígenas tamoios, que viviam espalhados no litoral da Baía de Guanabara em centenas de aldeias formadas por cerca de quinhentos a três mil indígenas cada uma, e se aliaram aos franceses contra os portugueses, que haviam se aliado aos indígenas temiminós no contexto da invasão francesa ao Rio de Janeiro, em 1555, sendo dizimados nas batalhas que então ocorreram<sup>4</sup>.

Com a colonização, a região formou-se a partir de duas sesmarias registradas à época do governador Estácio de Sá, a de Inhaúma, doada ao fidalgo português Antônio da Costa, capitão da frota do governo, e a de Irajá, cujo donatário era Antônio de França.

Na sesmaria de Inhaúma, foi criada a Fazenda do Engenho da Pedra, depois chamada de Nossa Senhora de Bonsucesso, que se estendia pela área onde hoje se situam os bairros de Manguinhos, Bonsucesso, Ramos e Penha. Já na sesmaria de Irajá, foi instalada a Fazenda de Nossa Senhora da Ajuda, também chamada de Fazenda Grande da Penha. Em 1613, as terras de ambas as sesmarias foram cedidas ao capitão Baltazar Abreu Cardoso.

A formação do bairro, de certa forma, entrelaça-se com a Igreja da Penha, que é uma referência para a localidade. O mito fundador da Igreja da Penha data de 1635, quando o capitão Baltazar de Abreu Cardoso subiu para a região para ver suas plantações e foi atacado por uma cobra. Como era devoto de Nossa Senhora da Penha de França, pediu para ser salvo, quando, então um lagarto foi para cima da serpente e Baltazar pôde fugir<sup>5</sup>.

Como forma de agradecimento, Baltazar decidiu erguer uma capela para a santa. No site oficial da Igreja, há menção de que a devoção à Nossa Senhora da Penha de França teve sua origem em Penha de França, na província de Salamanca, na Espanha, onde um peregrino francês, chamado Simão Vela, encontrou uma imagem, dela em dezanove de maio de 1434, que havia sido deixada pelos soldados franceses que se escondiam no local, quando estavam em combate com muçulmanos<sup>6</sup>.

Na parte norte de seu território, a Penha possuía uma área de mangue, que era chamada pelos indígenas Tamoios da região de Mariangu, em referência a uma ave que havia no local. Nesta região, que surgiu, ainda no período colonial, o Porto de Maria Angu, que servia de

---

<sup>4</sup> Dados obtidos através do Observatório da Presença Indígena no Estado do Rio de Janeiro (OPIERJ), desenvolvido pelo Programa de Estudos dos Povos Indígenas (PROÍNDIO) na Faculdade de Educação da UERJ e pelo Núcleo de Estudos sobre Povos Indígenas, Interculturalidade e Educação (NEPIIE) na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ-Duque de Caxias). Mais informações em: <https://opieri.org/>

<sup>5</sup> De acordo com ABREU, 1999, p. 145, há um registro oral sobre a história, recolhido por Alexandre José de Mello Moraes Filho, de um senhor octogenário, habitante do local, na década de 1850.

<sup>6</sup> Para maiores informações consultar o site da Igreja em: <https://www.basilicasantuariopenhario.org.br>

atracadouro no transporte da produção agrícola local, em especial, da cana-de-açúcar para a região central do Rio de Janeiro. Os romeiros que se dirigiam à Festa da Penha também usavam o Porto de Maria Angu.

Com o passar do tempo, as terras foram mudando de dono, o cultivo da cana-de-açúcar foi substituído pelo plantio do café, mas essas freguesias rurais - Irajá, criada em 1644 e desmembrada em 1743, dando origem também a freguesia de Inhaúma, continuavam abastecendo as áreas centrais da cidade com a sua produção de gêneros agrícolas.

A construção da Igreja da Penha, iniciada em 1655, contribuiu para o povoamento da região, que começou a ocorrer, de fato, a partir de 1670, pois a Igreja permitia a frequência dos paroquianos e fiéis.

Para sua manutenção, foi criada, em 1728, após a morte do capitão Baltazar, que deixou a totalidade dos seus bens para o santuário, a Irmandade de Nossa Senhora da Penha, que organizava também a ida de romeiros ao local e a festa anual em homenagem à Santa Padroeira. Com a popularização da festa realizada em homenagem à padroeira, foi criada a Venerável Irmandade de Nossa Senhora da Penha, que demoliu a primeira capela para a substituição por uma igreja com uma única torre e depois pequenos sinos.

E foi em 1819, que a Igreja recebeu a escadaria de 382 degraus, construída por trabalhadores escravizados, por encomenda de uma devota a partir de uma promessa. Segundo a tradição oral, no ano de 1817, um casal subia a pedra, quando a esposa, Maria Barbosa, pediu à Nossa Senhora da Penha, para conceder-lhes um filho. No ano seguinte, o casal teve seu pedido atendido, com o nascimento do primeiro filho, e Maria Barbosa pediu para que fosse esculpido no duro granito do penhasco uma escadaria como forma de agradecimento e para facilitar o acesso dos devotos ao santuário. Há ainda registros de que, em 1870, a Igreja foi mais uma vez remodelada e ampliada.

A mobilidade para a região aumentou consideravelmente no fim do século XIX, em razão do surgimento da Estrada de Ferro do Norte, em 23 de abril de 1886, mais tarde denominada Leopoldina Railway, que facilitou bastante o acesso ao local. Um dos ramais da Estrada de Ferro Rio D'Ouro era utilizado para transportar rebanhos de gado vindos de Santa Cruz para o Matadouro da Penha, que havia sido instalado na antiga Fazenda Grande da Penha, em 1892, por Custódio Nunes, e que serviu para o abastecimento da Corte e também para a geração de empregos e de atrativo para a fixação de moradias na região. Em 1920, o matadouro estava tão

grande que dominava áreas imensas da Penha, Olaria e Ramos, onde eram criados bois, porcos, cordeiros, galinhas e outros animais. Todos os derivados animais, como banha e vísceras, eram vendidos e o couro ia para o Curtume Carioca.

A partir da década de 1950, o matadouro da Penha foi encolhendo, teve parte de seus terrenos vendidos para o IAPI (Instituto de Aposentadoria e Pensão dos Industriários), construído entre 1947 e 1949, e outras partes para o campo do Olaria Atlético Clube, os condomínios residenciais e supermercados da região e, então, foi desativado em definitivo em meados de 1960. Hoje, todos os seus terrenos foram incorporados à grandes supermercados, depósitos, armazéns, loteamentos residenciais e praças

Sobre a chegada da linha férrea e seu papel no subúrbio, o geógrafo Maurício Abreu afirma:

Embora atravessando terras mais baixas, sujeitas a inundações periódicas, próximas que estavam da orla da baía de Guanabara, a Rio de Janeiro Northern Railway Company, também chamada Estrada do Norte (futura Leopoldina Railway), teve papel indutor muito mais importante que a Rio D'Ouro. Sua primeira linha, inaugurada a 23/04/1886, entre São Francisco Xavier e Mirity (atual Duque de Caxias), interligou uma série de núcleos semi-urbanos preexistentes, (como Bonsucesso, Ramos, Olaria, Penha, Brás de Pina, Cordovil, Lucas e Vigário Geral) que, devido à grande acessibilidade ao centro proporcionada agora pela ferrovia, passaram então a se desenvolver em ritmo bastante acelerado (ABREU, 2013, p. 53).

No início do século XX, durante a gestão do prefeito Pereira Passos, entre 1902 e 1906, o Porto de Maria Angu ganhou uma linha de barcas que passou a fazer o trajeto entre a Penha e Praça XV, com conexão para a Ilha do Governador. Esta área, conhecida como Praia da Moreninha, passou por diversos aterramentos em meados do século XX, para a construção da Avenida Brasil, inaugurada em 1946, a ponto de fazer desaparecer a Ilha do Anel e a Ilha Comprida.

A oferta de transporte fez aumentar ainda mais o número de romeiros na região. Neste contexto, é válido destacar ainda a liderança do Padre Ricardo Silva, grande entusiasta da Festa da Penha, e que conseguiu fazer dela, uma das maiores festas populares da cidade, reivindicando inclusive a abertura de ruas, como a dos Romeiros, para a passagem de fiéis. Hoje, esta rua faz parte do centro comercial do bairro. O padre Ricardo, conhecido como “Vigário do Outeiro”, natural de Coimbra, era republicano e tornou-se parceiro de José do Patrocínio na luta pela

abolição. Em sua chácara, que chegou a ficar conhecida como Quilombo da Penha e Quilombo do Padre, ele acolheu muitos escravizados. As terras do quilombo possuíam nascentes de água que brotavam das margens da Pedreira, peixes de água doce e animais silvestres. A área da Pedreira, hoje, é propriedade da empresa Lafarge, que atua no setor de extração de brita, matéria-prima para a produção de concreto, e contribuiu para a devastação das riquezas naturais da localidade.

Em 1906, a Penha assistia à primeira exibição de cinema feita nos subúrbios. A novidade motivou, inclusive, a inauguração de uma sala de exibições em Ramos, o bairro que mais se desenvolveu no entorno. No início do século XX, chegavam também na região outros sinais de progresso, como a iluminação pública e nos anos de 1920 a luz elétrica. Em 1937, o primeiro bonde da Light fez a ligação da Penha como Largo de São Francisco, e, assim, a Penha e os bairros adjacentes deixavam para trás o seu passado rural, incorporando-se à cidade.

Em 1924, do lado oposto da Igreja foi implementado o Curtume Carioca, que se tornou a maior indústria de couro das Américas, chegou a contar com cerca de três mil empregados e foi responsável por uma grande movimentação no bairro, sendo suas atividades, em grande parte destinadas ao mercado externo. O caminho da Estação Ferroviária até sua porta, foi marcado pela plantação de palmeiras imperiais que permanecem ainda hoje na região, inclusive na porta da escola que leciono. Há por parte dos alunos da escola que leciono uma grande curiosidade acerca dessas palmeiras, ainda que suas origens sejam desconhecidas por ele.

Devido à retração do mercado, ao surgimento do couro sintético e em função da crise econômica vivida pelas indústrias nacionais, as atividades do Curtume Carioca foram encerradas em 1990, com sua falência decretada em 1998. Hoje, o local abriga um condomínio, e apenas as palmeiras permanecem como parte de seus vestígios.

Em 1925, a Igreja da Penha recebeu duas novas torres e, em 1925, ganhou um carrilhão com vinte e cinco sinos portugueses, comprados na Exposição do Centenário da Independência do Brasil, em 1922. A Igreja teve seu primeiro processo de tombamento indeferido em 1938, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), tendo um segundo processo iniciado em 1988 pelo Instituto Rio Patrimônio da Humanidade (IPRH), que tombou o bem. O tombamento definitivo como patrimônio, de natureza material, deu-se em junho de 1990, por meio do Decreto Municipal número 9.413 (SABA, 2021).

A Penha constituiu-se em um bairro tradicional por sua festividade e musicalidade e por acolher músicos renomados como Noel Rosa e Pixinguinha, além de sambistas como Donga, tendo sido reduto de rodas de samba e choro carioca, por exemplo.

A Festa da Penha, que tinha inicialmente como data o dia oito de setembro, dia da santa, passou depois para o dia dois de outubro, é originalmente uma celebração religiosa portuguesa, que, ao longo do tempo, ganhou contornos bem maiores. Atualmente, as festividades se estendem de 02 a 31 de outubro, e sua movimentação ocupa fundamentalmente os horários de lazer, nos fins de semana.

A celebração chegou ao ponto de se tornar, nos primeiros anos da República, umas das festas mais populares da cidade do Rio de Janeiro, palco para a venda de quitutes africanos, apresentação de capoeiristas e realização de rodas de choro e samba, que foram essenciais para a consolidação desses gêneros musicais. O primeiro samba a ser gravado na cidade, “Pelo Telefone”, do compositor Ernesto dos Santos, o Donga, foi lançado no local, e foi registrado por ele, em seis de novembro de mil novecentos e dezesseis. Apesar das atuais discussões que envolvem a composição, relacionadas ao ritmo e a autoria, é consenso de que foi a primeira música que feita por negros e pessoas da periferia que virou disco, partitura e que fez um sucesso muito grande na cidade. Hilária Batista de Almeida, a Tia Ciata, também era presença marcante nos fins de semana festivos de outubro, com sua barraca de quitutes da cozinha nagô (SIMAS, 2018).

Quando o padre José Maria Martins Alves da Rocha tornou-se capelão da Irmandade, em 1918, seu estilo conservador fez diminuir o caráter popular dessas festas. Há referências de que o padre era contra os sambas e batucadas nas festas, e passou a proibi-los. Mas, apesar das proibições, sambistas e outros grupos musicais continuavam marcando presença nas festividades (FRAIHA, 2004).

A partir da década de 1990, a Festa da Penha começa a esvaziar-se. Há estudos que associam este esvaziamento ao crescimento da violência na região, quando há disputas entre facções criminosas pelo controle do poder relacionado ao tráfico de drogas, e também confrontos com as forças estatais de segurança nas favelas cariocas.

Apesar de ter passado por esse esvaziamento, a festa se mantém até hoje como uma importante solenidade religiosa popular do bairro e também da cidade do Rio de Janeiro, atraindo muitas pessoas e alterando a rotina do lugar. Fontes (2012) faz uma interessante análise,



a partir da Festa da Penha, sobre como as festas são acontecimentos que rompem o ritmo cotidiano e introduzem novas apropriações do espaço coletivo, diferentes daquelas que são habituais, dotando-o, geralmente de novos significados:

As festas promovem a aproximação entre pessoas, incentivando a coesão social, que, em sua configuração habitual, a cidade não costuma alcançar. A Festa da Penha, no Rio de Janeiro, é um evento que faz parte da memória coletiva da cidade, e coloca em contato o sagrado e o profano, estando entre seus legados a reconquista do espaço público a partir de novas apropriações; a ruptura do cotidiano, transformando os olhares sobre o lugar; o reforço dos laços comunitários entre os locais; as transformações materiais da revitalização motivada por sua presença ao longo do tempo; e a preservação da memória coletiva através da valorização do patrimônio material e imaterial do lugar (FONTES, 2018, p. 2).

Em relação ao processo de crescimento das favelas na região, há dados que demonstram que há um crescimento populacional nas freguesias relacionadas ao Complexo da Penha, entre os anos de 1890 e 1906. A freguesia de Irajá cresceu 109 % em número de habitantes, e a freguesia de Inhaúma cresceu 293% (REZENDE, 2021).

A abertura da Avenida Brasil, em 1946, fez aumentar as atividades industriais e comerciais da região, e a ocupação dos morros adjacentes lentamente deu lugar às favelas do Complexo do Alemão.

De um modo geral, as histórias de parte das comunidades da região refletem o caráter excludente com que a industrialização se desenvolveu na cidade, tornando as favelas, na década de 1980, um fenômeno urbano consolidado.

Não é possível falar da História Local da Penha, a partir das vivências em uma escola municipal, sem falar das favelas da região e possibilitar que aqueles que vivenciam essas realidades protagonizam o papel de sujeitos. A violência urbana passou a ser marca desses espaços, que recebem, de parte da sociedade, a culpa quase exclusiva pela existência e crescimento da criminalidade.

Silva (2010), ao apontar o crescimento da violência urbana no Rio de Janeiro e suas associações às favelas, ressalta que:

A história da segregação espacial, que corresponde a uma espécie de ecologia da desigualdade social, favoreceu a que essa ponta do tráfico internacional, relacionada ao comércio a retalho para o consumo final, tivesse um de seus canais concentrado nas favelas, entre outras “periferias”. Isso redefiniu a

imagem pública desses territórios e afetou profundamente o entendimento coletivo de seu lugar na organização urbana (SILVA, 2010, p.284).

Há, a partir daí, um aumento da cobrança junto ao poder público e aos órgãos de segurança pública do Estado, para que organizem, segreguem e punam essas ações de criminalidade, na tentativa de restabelecer a ordem social. Uma solução política encontrada pelo Estado, a partir do ano de 2008, foi a criação das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs), com o objetivo de recuperar esses territórios dominados pelo tráfico.

A ocupação da Vila Cruzeiro se deu na manhã de 25 de novembro de 2010. Na mídia, a exibição completa da atuação das forças de segurança do estado, que serviria para proporcionar a paz, que a comunidade tanto precisava. Na escola, alunos da turma de aceleração de estudos que eu lecionava, após um ano letivo quase completo de trabalho, comemoravam suas conquistas e vitórias, num evento similar a uma formatura. Aos poucos, a alegria foi se transformando em medo e tristeza, a partir de cada ligação de seus responsáveis que eram recebidas. Não foi possível que muitos deles voltassem para casa naquele dia, e foi preciso buscar abrigo nas casas de amigos ou outros parentes próximos.

Muitas outras operações policiais ou conflitos entre traficantes pela disputa e o controle do comércio ilegal de drogas aconteceram ao decorrer dos anos. E, em 2022, ano de produção desta dissertação, mais precisamente no dia vinte e quatro de maio, a mesma comunidade volta a ser a principal notícia dos meios de comunicação, com uma incursão policial que terminou com a morte de vinte e três pessoas.

Não são necessárias muitas palavras. A paz não chegou, tão pouco as melhorias das condições de vida dos moradores da região, que, segundo dados da própria Prefeitura, ainda enfrentam problemas de condições básicas de infraestrutura, como falta de água, de energia elétrica, ausência de banheiro em casa e falta de muitos outros elementos que fazem parte do saneamento básico, além de crianças em idade de alfabetização, ou até mesmo com idade superior, que ainda não concluíram o processo alfabetizatório<sup>7</sup>. É comum nas escolas municipais alunos que chegam ao Ensino Fundamental II sem terem o processo de alfabetização concluído.

---

<sup>7</sup> Informações retiradas do Caderno Panoramas Rio+Social, organizado pela Prefeitura do Rio de Janeiro e o Instituto Pereira Passos, durante a gestão do prefeito Marcelo Crivella. Os cadernos com os Panoramas dos Territórios são uma compilação de bases de dados primárias e secundárias sobre os territórios pacificados, provenientes principalmente do Censo Demográfico IBGE de 2010 e das bases cartográficas da Prefeitura do Rio de Janeiro. Contêm informações de localização, legislação, demografia, socioeconômica, infraestrutura e educação, entre outras.

Mas a favela e o subúrbio são muito mais do que as notícias que os caracterizam. Apesar das dores, há um contraponto que vibra cultura, solidariedade, trabalho e muita potência. Longe de querer negar as mazelas da região, é preciso fazer este contraponto, e entender que a ideia do Museu Virtual da Penha nasce permeado por essas contradições.

É a partir destas perspectivas e das referências sobre a história do bairro em questão, que a presente dissertação pretende utilizar-se da História Local como uma metodologia viável para a construção de narrativas que possam ser capazes de contribuir para a ressignificação do ensino de História na Educação Básica, sendo mais uma aliada na construção de um currículo a ser aplicado na sala de aula, numa tentativa de promover uma aproximação, ou sentimento de identidade dos alunos com o que é ensinado.

Isso pode ser apropriado para a formação de narrativas peculiares e distintas a respeito da localidade, em que temos colocadas a luz às experiências pessoais de cada um dos estudantes e mesmo de seus familiares naquele determinado espaço, em um movimento em que eles sejam capazes de perceber e participar do processo que é o fazer histórico, com a intermediação didática do professor. Esta é uma ação em que podemos partir do próximo para o distante, onde a História Local pode vir a ser um mecanismo de ligação com outros temas que já estão presentes no currículo de História, com os quais os alunos não possuem um sentimento de identificação.

Ao formular novas narrativas sobre a localidade, eles poderão vir a ser atores sociais na comunidade em que estão inseridos, participando ativamente da construção de suas próprias histórias. É relevante ainda o entendimento de que o ensino de História está mergulhado nesses embates de narrativas surgidas das demandas sociais no tempo presente, numa dimensão política que sempre existiu em sua trajetória (GUIMARÃES, 2009). Trabalhar as formas de como são construídas e reconstruídas essas narrativas é algo inerente e até mesmo obrigatório no ofício dos historiadores e professores da disciplina.

Durante muito tempo, a História Local esteve associada a uma narrativa fora do espaço acadêmico, pois havia uma ausência de um pensar teórico sobre ela, que não ocupava um grande espaço na historiografia brasileira. Na década de 1940, já havia uma produção de histórias de localidades, entretanto, estas se constituíam em narrativas memorialistas de professores locais, ou eram produzidas por jornalistas e demais institutos de memória de determinadas regiões, sem haver ainda uma incorporação do debate sobre espaço e o diálogo necessário com a Geografia para as produções de trabalhos e pesquisas na área.

As narrativas do espaço micro existiam, mas muito mais numa perspectiva apologética e enaltecida das elites locais, a partir de narrativas essencialmente descritivas e tradicionais. As contribuições dos historiadores franceses ligados à primeira geração da Escola dos Annales estão entre as primeiras sistematizações dos diálogos acadêmicos entre geógrafos e historiadores, com destaque para a escola geográfica de Vidal de La Blache, que já atuava interdisciplinarmente com historiadores desde 1905 (BARROS, 2013, p.4).

Apesar disso, discussões acerca da História Local no campo do ensino não são recentes e aparecem nas reformas curriculares de 1930, além de estarem presentes também, no parecer 853 do Conselho Federal de Educação de 1971, documento que agregava as atividades de Geografia e História e privilegiava o estudo do mais próximo e mais simples, deslocando-se depois para o mais distante e o mais complexo, fazendo a História Local, neste contexto, aparecer como um recurso didático (SCHMIDT, 2007).

Mas, é somente nas décadas de 1980 e 1990, com a criação dos cursos de mestrado e doutorado em História no país, que a História Local ganha legitimidade no Brasil, pois entra nos muros das universidades, e adquire, portanto, um espaço acadêmico, com repercussão, inclusive no ensino de História, a partir das discussões que ocorreram fortemente no âmbito da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1990<sup>8</sup>, onde houve uma manifesta preocupação com a História Local como ponto de partida, a partir do qual os alunos pudessem ampliar sua capacidade de olhar seu entorno para a compreensão de relações mais amplas. Assim, a História Local passa a ser paulatinamente objeto de investigações científicas.

Sobre este aspecto convém ressaltar que a consciência dos historiadores a respeito do espaço se tornou muito intensa e viva nas últimas décadas. Como afirma Barros (2013), não seria exagero redefinir a História como o “estudo do homem no tempo e no espaço”, pois não há como se negar que os processos históricos acontecem em ambos. De acordo com este autor:

As ações e transformações que afetam a vida humana e social que pode ser historicamente considerada produzem-se e incidem frequentemente em um espaço que muitas vezes é um espaço geográfico ou político, e que, sobretudo, sempre e necessariamente constitui-se-á em espaço social. Também não é de se estranhar que, da parte dos geógrafos, têm crescido a proposta de reivindicar cada vez mais para a definição da Geografia, a ideia de que esta não estuda

---

<sup>8</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais: proposta de reorientação curricular da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério de Educação e do Desporto como referência curricular nacional, garantindo a todo aluno, de qualquer região do país, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania (PCNs, 1998, p. 9).

apenas o espaço, mas também o tempo, no sentido de que todo espaço se redefine diuturnamente a partir de alterações que vão se dando no decurso do tempo. (BARROS, 2013, p.2)

Desta maneira, crescem cada vez mais os trabalhos e pontes entre História e Geografia, duas ciências humanas que há muito estabelecem um potente diálogo. A interdisciplinaridade entre estes dois campos é estabelecida, entre outros aspectos, através dos conceitos de “espaço”, “território” e “região”. Com o desenvolvimento da historiografia do século XX, o conceito de espaço físico ampliou-se, e passou também a englobar o espaço social, político e imaginário, até chegar a noção do espaço como “campo de forças” que pode inclusive reger a compreensão das práticas discursivas. É de um “espaço social” que Milton Santos está falando quando propõe associar a noção de campo de forças a uma Geografia Nova. O autor chama atenção para o fato de que o espaço humano é, em qualquer período histórico, resultado de uma produção. O ser humano, além de ser espaço, também está no espaço e produz espaço (SANTOS, 1974, p.174).

Soma-se a isso o fato de que esse avanço historiográfico permitiu também a percepção de que uma História somente institucional, biográfica e elitista e que inseriu a História Nacional dentro de uma lógica universal e eurocêntrica já não mais dava conta das mudanças pelas quais passamos nas últimas décadas, em que novos sujeitos e atores sociais passaram a reivindicar direitos, reafirmar suas identidades e se colocar como sujeitos e produtores de conhecimento. Essa descentralização levou os historiadores a ampliarem seus estudos para diferentes lugares e sujeitos. A História Local, portanto, constitui-se em um terreno fértil para estas novas discussões, podendo ser em muito aproveitada pelas escolas, afinal, como afirma Costa (2019):

Os temas podem ser a história da própria comunidade escolar, do bairro, de instituições como grupos religiosos (de diferentes orientações – cristãos, afro-brasileiros, islâmicos, judeus etc.); de temas como saneamento, saúde, moradia, lazer; de atividades como feiras, comércios, ocupação do solo, práticas agrícolas. Ou seja, diferentes escalas que não necessariamente correspondem aos limites políticos dos municípios e estados, mas que são construídas ou percebidas pelos próprios alunos à medida que elegem seus temas de investigação. (COSTA, 2019 p.135)

Tais possibilidades, que surgem ao pensarmos na utilização da História Local como estratégia de ensino, criam condições para que outras aprendizagens históricas possam emergir, além de também contribuírem para pôr em prática o tão necessário diálogo entre o discurso acadêmico e a sociedade, aliados a epistemologia do saber histórico escolar.

O trabalho com escalas menores contribui para uma melhor compreensão das rupturas e continuidades, favorece as discussões acerca de histórias menos homogêneas e mais plurais, sem silenciar as especificidades, insere os alunos na aprendizagem histórica, a partir do que eles já possuem de conhecimento, permitindo que eles localizem a si mesmos e ao seu ambiente próximo na História, e possibilita atitudes investigativas a partir das realidades cotidianas (SUKOW e URBAN, 2017).

Ademais, fortalecem os espaços de memória, com pesquisas que podem ser feitas em acervos, arquivos e monumentos, permitindo ainda que os discentes experienciem parte do trabalho do historiador através do uso de fontes históricas. As nossas aulas, que fazem parte do que Abreu (2016) coloca como um dos elementos do que chama historiografia escolar, precisam ir para além dos livros didáticos e não se resumir mais à simples leituras de textos ou exercícios de memorização, e ela só vai de fato se realizar como historiografia se for de fato transformada em momento de pesquisa.

A elaboração de atividades pedagógicas voltadas ao ensino da História Local nos leva a questionamentos importantes. Qual seria a relação de identidade do alunado com o que estaria sendo ensinado na escola, dentro de um processo de construção de um currículo a ser aplicado em sala de aula? Quais motivos levam ao descaso do poder público com a questão cultural? Há uma demanda de preservar vestígios do passado da localidade? Que narrativas naturalizam tal comportamento? Como os alunos e alunas enxergam o local onde vivem? Quais narrativas foram marginalizadas sobre a história deste local? Por que as memórias preservadas, em sua maioria, se vinculam às interpretações dominantes da História, nas quais permanecem os vestígios do passado de uma elite consolidada historicamente, tais como casarões, igrejas, e documentos oficiais? Quais os vestígios de lutas e resistência de grupos de minorias que podem ser encontrados? Por que as memórias preservadas se vinculam predominantemente à História Nacional? E os professores e professoras será que moram neste mesmo local, ou é somente onde trabalham? A relação dos docentes com aquela localidade se reflete ou não nas suas diversas práticas pedagógicas em sala de aula?

O incentivo aos questionamentos por parte dos discentes, a partir das aulas relacionadas à História Local, podem transformar a sala de aula num espaço em que a dúvida se torne um instrumento de questionamento de poderes do seu tempo e de paradigmas dominantes, mais do que uma busca por respostas ou verdade absolutas.

A aula, seja no espaço escolar propriamente dito, ou em espaços alternativos, deve se tornar um momento em que os discentes exercitem a liberdade de pensamento e a imaginação, a partir de propostas docentes instigadoras, que proporcionem reflexão e produção de conhecimento, pois aprender é uma relação que se estabelece entre conhecimento e sujeitos, a partir de racionalidades possíveis. E, neste sentido, as relações de pertencimento são de grande relevância. Os alunos precisam perceber que o presente e o passado coexistem, pois há os “passados que não passam”, e, acredito ser a história da localidade uma ferramenta metodológica que pode propiciar o caminhar por este sentido.

Barbosa (1999), apresenta questões que ele compreende como “estatutos para a História Local e Regional”, destacando que o principal mérito da História Local é a busca das singularidades e da diversidade histórica, que não contemplamos quando abordamos a História do Brasil de maneira uniforme. Para o autor, “a importância da História Local e Regional está, assim, no fato de que, enquanto a história generalizante destaca as semelhanças, homogeneizando o amálgama das vivências dos locais, a história elaborada com base nas realidades particulares dos locais trabalha com a diferença, com a multiplicidade” (BARBOSA, 1999, p.27).

No que diz respeito às competências e habilidades desenvolvidas com este tipo de atividade, é possível apontar a promoção da autonomia, da responsabilidade, da proatividade, do raciocínio e da argumentação, tão necessárias para a formação de cidadãos conscientes e críticos. As narrativas que são trazidas à tona, a partir da História Local, por nós professores, permitem evocar e lembrar de passados múltiplos, diversos e plurais que podem contribuir para a construção de um Brasil mais democrático e inclusivo.

Por fim, acredito ser relevante apontar que ocorreu no meio acadêmico brasileiro, nos últimos anos, um debate sobre a relação e as conexões existentes entre a História Local e o movimento historiográfico da micro-história italiana e francesa. Antes de mais nada, é preciso esclarecer que tal debate não afirma que a micro-história é uma História Local, e deixa bem evidente a diferença que existe entre ambas: a micro-história não é definida por um objeto específico, nem por suas microdimensões, como costuma ser representada a História Local – como uma história do “entorno”, para citar apenas um dos significados a ela atribuído (CAVALCANTI, 2018).

A ideia, utilizada nesta proposta de atividade pedagógica, é a abordagem micro para a concepção do local como categoria de análise, pois a micro-história pode produzir efeitos de reconhecimento e sensibilização dos discentes para questões que não são contempladas pela análise macro, pois as análises históricas partirão de uma escala micro, do meio em que se estabelecem as relações entre sociedade, alunos e professores. Assim, a História Local deixa de ser vista como algo “menor”, “amador”, “subalterno” e “pitoresco”, como era vista em seu início, quando desprovida de teorias e métodos reconhecidos pela historiografia, e circunscrita às visões sempre positivas, além de ser questionada quanto aos seus problemas em relação ao manuseio das fontes.

Ao mesmo tempo, essa aproximação com a micro-história permite afastar a ideia de que a História somente é válida quando aborda temáticas de relevância nacional. Pensar o lugar da História Local no mundo contemporâneo significa entendê-la como expressão da subjetivação democrática e, portanto, algo que se forma contra a hegemonia de uma História nacional e nacionalista, sobretudo a que nos foi ensinada, e que prevaleceu desde o século XIX até, pelo menos, os anos de 1980, quando esta começa a ser questionada (ABREU, 2016, p.61). Isso faz com que possamos repensar nossa prática docente, pois constantemente operamos com macro-conceitos.

Ou seja, alimentar-se das propostas da micro-história, e com ela dialogar, possibilita diminuir o “foco” e a escala de observação, o que contribui para uma História Local muito mais potente. O debate teórico com a micro-história, com a clareza das diferenças que esta possui em relação à História Local, pode contribuir para a efetividade da História Local como ferramenta de intervenção metodológica nas salas de aula. Em outras palavras, propor atividades pedagógicas da história da Penha, não significa um estudo “menor” do objeto de análise, e sim, utilizar uma determinada escala particular de observação que se desdobrará em uma estratégia de ensino.

O conceito de variação de escala, nos leva a pensar que é em todos os níveis, desde o mais local até o mais global, que os processos sócio-históricos são gravados, não apenas por causa dos efeitos que produzem, mas porque não podem ser compreendidos a não ser que os consideremos, de forma não linear, como a resultante de uma multiplicidade de determinações, de projetos, de obrigações, de estratégias e de táticas individuais e coletivas (REVEL, 2010. p.



44). Assim, a micro e a macro-história, na maioria das vezes, serão complementares e o estudo do particular deve ir além da mera descrição de um fato ou da ação de determinado personagem.

O ensino de História Local será significativo se problematizarmos com abordagens diferentes partindo de diferentes ângulos de análise, que devem se alternar entre o micro e o macro social, entre o local/regional e o nacional, sem, no entanto, um anular o outro. O objetivo não é abrir mão de escalas maiores e mais amplas, mas sim, proporcionar novas perspectivas à investigação.

A partir dos conhecimentos históricos que aprendem, os alunos terão a oportunidade de estabelecer relações entre diferentes tempos e experiências e conexões entre os acontecimentos históricos locais, regionais e nacionais, e a história vivida no tempo presente. Como afirma Rüsen (2007), essas conexões interligam uma história articulada e narrada conforme a vida prática para a história que vem, conscientemente pela aprendizagem e produz narrativas plausíveis a uma realidade preexistente e distante temporalmente.

O desenvolvimento de propostas de atividades pedagógicas voltadas para as potencialidades, desafios e possibilidades do uso da História Local na docência da Educação Básica em interlocução com o ensino de História propicia um olhar mais amplo, mais envolvido com a historiografia contemporânea, interligado com as questões e tensões que envolvem o currículo da disciplina escolar História, além de nos trazer uma gama de questionamentos, mas também de possibilidades para nossa prática enquanto docentes que atuam com a História em sala de aula.

E é para tentar dar conta do desafio de estabelecer uma interlocução entre a História Local, o ensino de História, o currículo formal e prescrito para a nossa disciplina escolar e nossas práticas docentes cotidianas, que tento apresentar, ao longo desta dissertação, como o entrecruzar de todas questões podem nos motivar a desenvolver com nossos alunos e alunas, aulas, projetos, exposições, enfim, variadas maneiras de trazer a História Local para sala de aula como mais um instrumento potencializador para que os discentes se tornem sujeitos questionadores, busquem e ampliem seu conceito de cidadania, se enxerguem como sujeitos históricos e não sujeitos passivos, na tentativa de, como já fora mencionado, contribuir para que a História tenha e faça sentido em suas vidas.

### 1.3 - História Local: memória e alteridade

Apontar sobre os possíveis caminhos necessários ao desenvolvimento de projetos e atividades de História Local no Ensino Básico, implica necessariamente em refletir sobre a relação entre memória, História e educação. Para dar início a esta discussão, é preciso, primeiramente, considerar que hoje, não podemos mais dizer que a História é a mestra do nosso mundo e a diretriz das consciências. A sacralidade, o futuro, a História como ação são características constitutivas da História que já não mais se aplicam. O fim do século XX trouxe consigo a impotência de nossa disciplina, cada vez mais visível, principalmente se analisarmos, por exemplo, o contexto em que nosso país está inserido contemporaneamente, com nossas próprias instituições democráticas ameaçadas.

Hartog (2017) é um autor que nos leva a pensar sobre estas questões, ao nos apresentar a ideia de regimes de historicidade, compreendendo-a como formas de se lidar com a experiência no tempo ou como maneiras de ser no tempo. O que exatamente provocou essa mudança? O ideal do progresso e a certeza de um futuro melhor foram abertamente questionados: o mal-estar gerado pelas guerras mundiais; as contestações de 1968; o avanço da sociedade de consumo; a crise das identidades nacionais; o fortalecimento da globalização enquanto o processo de “compressão do espaço-tempo”; tudo isso levou a uma ênfase no presente e sua progressiva dilatação desproporcional em relação às outras categorias do tempo – processo que possui como marco simbólico de consolidação a queda do muro de Berlim, em 1989. Nesse processo, o presente fechou-se sobre si mesmo, tornou-se o seu próprio horizonte, num afastamento cada vez maior entre espaço de experiência e horizonte de expectativa. “Sem futuro e sem passado, ele produz diariamente o passado e o futuro de que sempre precisa, um dia após o outro, e valoriza o imediato.” (HARTOG 2013, p. 148)

Ainda, de acordo com seu entendimento, o futuro desapareceu de nosso horizonte, ao mesmo tempo em que nossa capacidade de o produzir, multiplicou-se como nunca, em outras palavras, o futuro é um desconhecido ao qual nos dirigimos aceleradamente. O golpe mais duro sofrido pelo conceito moderno de História, que era futurista, foi dado pelo o que o autor chamou de presentismo: um tempo de supremacia do ponto de vista do presente, que hoje tornou-se o horizonte. Isso levou ao deslocamento da História para a memória, que hoje é usada inclusive politicamente e midiaticamente. Como afirma Hartog, “fala-se, doravante, mais voluntária ou

espontaneamente de memória do que de história; as mídias e os políticos põem-se a fazer grande uso dela; empreendem-se políticas memoriais, votam-se as leis ditas memoriais; reivindica-se o direito à memória e se faz valer esse direito, nos magistrados e parlamentos, o dever da memória” (HARTOG, 2017, p.26).

Pierre Nora (2009) é um autor que corrobora com esta ideia, a medida nos ajuda a explicar como a relação linear entre passado presente e futuro, que trazia segurança e perspectivas melhores para o amanhã, foi substituída pela incerteza, o que criou para o presente a obrigação de guardar e recordar tudo o que for possível. Outro ponto relevante apontado pelo autor é como a “democratização da História”, advinda de um importante movimento de libertação e emancipação de minorias fez emergir diversas formas de memórias, para as quais a recuperação do passado é parte integral da afirmação de sua identidade. De acordo com ele:

A força explosiva gerada pelas memórias dessas minorias tem tido o efeito de modificar consideravelmente o respectivo status e também a relação recíproca entre História e recordação. Para ser mais exato, ela validou a própria noção de memória coletiva. Comparada à História, que esteve sempre nas mãos dos poderosos, as autoridades intelectuais ou profissionais, a memória anda de mãos dadas com as prerrogativas das formas populares de protesto. Parecia ser a vingança dos pobres, dos oprimidos, dos desafortunados, a História daqueles que não tinham nenhum direito à História. (NORA, 2009, p. 8)

O trabalho desenvolvido nesta dissertação fará da memória uma ferramenta metodológica na produção da História como conhecimento. Sem desconsiderar ou deixar de compreender as diferenças e tensões que existem entre ambas, que, segundo autores como o próprio Nora ou Halbwachs, são colocadas como opostas, considero que no campo da História ensinada a memória pode possibilitar uma produção narrativa e discursiva bastante potente, pois o que será lembrado ou esquecido o será feito a partir do presente, em função de expectativas futuras inscritas em uma representação de tempo e de espaço.

Para Bittencourt (2009), “a memória é, sem dúvida, aspecto relevante na configuração de uma História Local tanto para historiadores quanto para o ensino”. É pela memória que se chega a História Local, e no campo da História e da Educação é importante pensar que a memória se constitui em processos de lembrança e esquecimento que se correlatam, uma vez que parte da memória histórica corresponde ao que foi excluído por não fazer parte dos acontecimentos selecionados para serem lembrados. As histórias produzidas e reatualizadas ao longo do tempo

são marcadas não apenas pelas recordações e lembranças, mas também por silenciamentos e ocultações.

A memória coletiva se transmite por meio de textos, monumentos, rituais, festas, comemorações na família, na rua, na escola. Para além das memórias oficiais, coexistem memórias de mulheres e homens trabalhadores, militantes, estudantes, migrantes, mesmo que às vezes, elas encontrem-se na condição de memórias subterrâneas, que em silêncio continuam o trabalho de subversão da memória oficial (GIL, 2019).

Halbwachs foi quem cunhou o conceito de “memória coletiva”, e por intermédio dele afirma que o fenômeno de recordação e localização das lembranças não pode ser analisado de fato se não forem considerados os contextos sociais nos quais estão inseridos. Assim, segundo este autor, não é possível uma memória estritamente individual, uma vez que as lembranças dos indivíduos são sempre constituídas a partir de suas relações de pertencimento a um grupo. A memória individual pode ser entendida, portanto, como um ponto de convergência entre diferentes influências sociais e como uma forma particular de articulação das mesmas.

De acordo com esta concepção, a memória deixa de ter apenas a dimensão individual, pois nenhuma lembrança está isolada de um grupo social. Para o autor, as lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos, porque jamais estamos sós. Em outros termos, a lembrança é resultado de um processo coletivo e está sempre inserida num contexto social específico. A memória coletiva é o trabalho que um determinado grupo social realiza, articulando e localizando as lembranças em quadros sociais comuns. (HALBWACHS, 1990).

Pollak (1989) é um autor que enfatiza a característica da seletividade de toda memória, assim como seu processo de negociação para conciliar a memória coletiva e as memórias individuais. O autor adota a ideia de uma “memória enquadrada” em lugar de memória coletiva, pois para ele a memória se integra em tentativas de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades, sendo a referência ao passado útil para manter a coesão dos grupos e das instituições da sociedade:

Manter a coesão interna e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum, em que se inclui o território (no caso de Estados), eis as duas funções essenciais da memória comum. Isso significa fornecer um quadro de referências e de pontos de referência. É portanto absolutamente adequado falar, como faz

Henry Rousso, em memória enquadrada, um termo mais específico do que memória coletiva. Quem diz "enquadrada" diz "trabalho de enquadramento". Todo trabalho de enquadramento de uma memória de grupo tem limites, pois ela não pode ser construída arbitrariamente. (POLLAK, 1989, p.7)

Para Pollak (1989) o que está em jogo na memória é também o sentido da identidade individual e do grupo. Em relação a memória de grupos, o autor propõe a introdução do conceito de enquadramento da memória, no qual historiadores teriam papel preponderante, destacando que conforme as circunstâncias, certas lembranças podem emergir, as ênfases podem ser dadas a um outro aspecto, e o passado pode assim ser reinterpretado.

Há também autores, como Paul Ricoeur e Andreas Huyssen, que pensam História e memória, a partir de uma relação dialética, e trabalham com a dimensão da memória através de seus diálogos constantes com a lembrança e o esquecimento. Tais questões, que já foram e continuam sendo estudadas pela historiografia, como defende Velasco (2018), exercem profundos impactos na área de produção e validação do conhecimento histórico escolar, pois as narrativas escolares dos livros didáticos de História não são neutras, mas sim decorrentes de processos contingenciais de disputas sobre o que se deve ou não considerar como sendo uma “verdade histórica” dentro destes manuais. Para Ricoeur:

[...] assim como é impossível lembrar-se de tudo, é impossível narrar tudo. A ideia de narração exhaustiva é uma ideia performativamente impossível. Logo, as estratégias do esquecimento relacionam-se no trabalho de configuração do saber histórico, possibilitando o aparecimento de outros modos de narrar uma mesma história através do deslocamento daquilo que é protagonizado, assim como da refiguração da atuação dos sujeitos e dos protagonistas em determinado processo. (RICOEUR, 2007, p. 455)

Andreas Huyssen aprofunda estas reflexões sobre os usos políticos da memória e sua integração com a dinâmica do esquecimento. Segundo Huyssen (2014), na cultura contemporânea, obcecada como é pela memória e o trauma, o esquecimento é sistematicamente malvisto. Pensando nos casos da Argentina e da Alemanha, ele alega que o esquecimento e a memória foram importantes no processo de transição da ditadura para a democracia, visto que formaram uma forma de esquecimento necessária para se fazerem reivindicações em prol de uma política nacional da memória. De acordo com este autor:

[...] o opróbrio continua reservado para o esquecimento, nunca para a memória. Pode haver um excesso de memória, mas trata-se de um excesso de coisa boa.

Enquanto isso, o esquecimento continua suspenso sob uma nuvem de suspeita moral, como uma falha evitável, uma regressão indesejável para a coesão social e cultural da sociedade. Todos os tipos de identidade dependem dela. Uma sociedade sem memória é um anátema (HUYSSSEN, 2014, p.157).

Refletir sobre as memórias do passado no espaço escolar, no entanto, não significa apenas recordar tempos antigos, mas também problematizar as relações entre os sujeitos que estão no espaço escolar e o conhecimento com o qual estão interagindo. Isso significa pensar o espaço de nossas aulas como “locais produtores de sentidos deslocados daqueles tradicionais e arraigados no tempo, como espaços curriculares férteis para se produzir visões distanciadas daquelas versões consagradas do passado, fazendo aparecer as costuras malfeitas e os pontos de esgarçamento das tessituras do passado” (ALBUQUERQUE, 2012, p.37).

A sala de aula pensada como um “lugar de fronteira”, como é a proposta desta dissertação, está marcada pelas disputas de memória e historiográficas. Citando, mais uma vez, Velasco (2018), trata-se, portanto, de analisar os significados em disputa pela hegemonia dentro dos espaços que constituem o currículo de História, compreendidos não apenas como listagem oficial de conteúdos a serem ministrados durante o ano letivo. Assim, vozes de grupos silenciados, marginalizados ou esquecidos podem se tornar presentes..

A valorização da fala e da escuta é um caminho importante a ser traçado nas salas de aula, principalmente em localidades, como no caso da Penha, onde é notória a percepção de que a partir da década de 1980, são quase que inexistentes as pesquisas sobre a história do bairro, que, na atualidade, está diretamente atrelado à uma imagem negativa de situações extremas de violência. Este tipo de associação e narrativa reforçam estereótipos e o discurso hegemônico existente, daí também a importância de integrar a História Local ao currículo, para que problematizações sejam feitas e essas narrativas simplificadoras sejam revisadas. Assim, torna-se possível contribuir para a democratização das escolas, a medida em que novos saberes podem ser colocados em prática, através de vozes que nem sempre aparecem nos livros didáticos por exemplo, pois como afirmam Abreu e Rangel (2015):

[...] a situação da memória no mundo atual incide sobre a história ensinada de muitas maneiras: 1) a aula é o terreno em que memórias múltiplas podem ganhar expressão, especialmente aquelas trazidas pelos alunos de suas experiências mais íntimas; 2) a autoridade do discurso histórico escolar, baseado em pressupostos científicos, é questionada todo momento na medida em que ecoam na sala de aula as incessantes produções de passados efetivadas no

mundo da comunicação/informação e outros âmbitos da “cultura histórica”. Na medida em que as experiências íntimas da memória e a produção do passado para o consumo/fruição sustentam-se e investem nos afetos, fazer das aulas um exercício de sensibilidade histórica é tão necessário quanto os investimentos já consolidados da razão histórica (ABREU; RANGEL, 2015, p.21).

Sobre a importância e relevância da fala e da escuta nas salas de aula, a partir da história de pessoas comuns, dos esquecidos ou excluídos pela historiografia tradicional, o que Vainfas (2002) denominou de “protagonistas anônimos da história”, gostaria de fazer algumas ressalvas e considerações que foram bastante relevantes para a construção deste trabalho, a partir das teorizações de Spivack (2014), na medida em que esta autora nos desafia a pensar sobre os discursos hegemônicos e também sobre nossas próprias crenças como produtores de saber e conhecimento. Suas críticas de base pós-estruturalista e, em acordo, com as teorias do multiculturalismo e da globalização são reconhecidas como uma importante intervenção na historiografia contemporânea, pois articula uma interessante discussão sobre o que ela denomina de “sujeitos subalternos”, termo resgatado por ela para descrever “as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, de representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem plenos no estrato social dominante” (SPIVAK, 2014, p.14).

A autora argumenta que, muitas vezes, pensamos estar dando voz aos que não tem, quando, na verdade, apenas achamos que podemos falar pelo outro, e, desta maneira, reproduzimos as mesmas estruturas de poder e opressão, mantendo o subalterno silenciado, sem lhe dar uma posição de onde possa falar, e, principalmente no qual possa ser ouvido, tratando-o apenas como objeto de conhecimento, e meramente falamos por esse outro. Desta maneira, ela nos força a pensar, muito além do “falar”, pois obviamente que este outro “tem voz”, no sentido estrito dessa expressão, e fazer um trabalho como este, não significa “dar voz”, pois este outro já tem sua própria “fala”, porém, há uma ausência de um caráter dialógico com a fala desse outro.

E qual a relação destas reflexões com a sala de aula, especialmente, em situações onde as escolas estão situadas em áreas periféricas e de comunidades, com uma juventude exposta a realidade cotidiana da violência e da falta de condições sociais básicas, como diversas unidades escolares públicas do subúrbio carioca? Enquanto docentes, precisamos criar espaços por meio dos quais o “sujeito subalterno”, fazendo referência ao termo resgatado por Spivak, possa se enxergar e se expressar, e, mais que isso, que quando ele o faça, possa ser ouvido.

No entanto, cabe ainda destacar que é preciso ter cautela para não incorrer no contraponto de supervalorizar essas histórias, no sentido de tentar buscar e encontrar heróis populares, por exemplo. Os próprios discentes podem idealizar demais essa História que está mais próxima deles e de seus espaços. Nicholas Davies (2021) é um autor que corrobora com esta ressalva. Ao analisar a participação popular nos livros didáticos de História, nos convida a refletir sobre a real participação dos sujeitos subalternos na história, e não apenas sobre a visão parcial que muitas vezes é apresentada, em que são enfatizadas as resistências populares à dominação, na tentativa de encontrar heróis populares, até para se contrapor aos heróis dos grupos dominantes, ou seja, essa participação tende a ser vista apenas de determinada maneira, pois, “idealizaria os setores populares ao não levar em conta suas inúmeras contradições materiais e mentais” (DAVIES, 2021, p.121).

Segundo ele, é preciso que os estudos que trazem a participação popular na história brasileira, não se caracterizem apenas pela heroicização do povo e pelo realce das resistências populares aos grupos dominantes, pois apenas isso, não é suficiente para a compreensão da realidade, e, portanto, também não contribui para sua transformação, num sentido que seja favorável a estes indivíduos subalternizados. Ao contrário, pode ser tão mitificadora quanto a história tradicional, que enaltecia os “grandes homens” dos grupos dominadores.

Precisamos, portanto, ir além da finalidade de encontrar heróis das causas populares, buscando também perceber que a totalidade histórica não pode ser redutível a nenhum destes dois polos: dominantes e subalternos. A compreensão da participação popular na História precisa ser abordada de maneira que possa ajudar as camadas populares a atuarem no sentido de transformação social. Nas palavras de Davies (2021, p.125), “o aluno que entender a participação popular no passado com todas as suas características e contradições, estará mais apto a atuar criticamente, sem idealização ingênua (heroicização), nem autodepreciação (a história do ponto de vista conservador) da transformação social.”

Após terem sido feitas as considerações acima, julgo importante tecer mais algumas palavras sobre as relações da representação do Outro, e o diálogo direto que é possível ser feito com a História e a História Local, de acordo com a perspectiva da filósofa contemporânea norte-americana Judith Butler. Entendo que a construção deste trabalho está diretamente ligada à questão da identidade, no entanto, gostaria de salientar que é possível adicionar a ela discussões sobre alteridade.



Como já foi mencionado, situações de conflito e violência que têm impactos diretos sobre a vida dos alunos fazem parte da realidade escolar. Acrescento o fato de que ao buscar informações sobre o referido bairro em pesquisas pela Internet, o que mais aparece são notícias e reportagens que o vinculam a conflitos entre policiais e traficantes das comunidades que fazem parte de seu entorno.

Butler (2011) traz exatamente a abordagem sobre a representação do Outro em nossos tempos midiáticos, e propõe uma reflexão sobre a própria estrutura do discurso, defendendo que precisamos pensar mais na relação que existe entre os modos de discurso e autoridade moral. A partir da definição de “Rosto” do filósofo francês Emmanuel Levinas, a autora discute sobre a ética da alteridade, considerando que ser ético é ser responsável pelo Outro, por uma questão de sensibilidade, diante de sua fragilidade. Ela segue afirmando que a representação feita pela mídia não nos permite ver a alteridade ou se apresenta de uma forma que nos impede de nos identificar com esse Outro, chegando ao ponto de desumanizá-lo.

Lecionar em um local marcado pela violência permite vivenciar um pouco desta experiência. É perceptível como o processo midiático acaba exercendo esse papel de desumanização das vidas dessas pessoas. Usando as palavras de Butler:

“Esses esquemas normativos funcionam precisamente sem fornecer nenhuma imagem, nenhum nome, nenhuma narrativa, de forma que ali nunca houve morte, tampouco vida. [...] e se essas vidas continuarem inominadas e não lamentadas, se elas não aparecerem em sua precariedade e destruição não nos emocionaremos com elas. Não retornaremos àquele senso de indignação ética que é, distintivamente, para um Outro e em nome de um Outro” (BUTLER, 2011, p.31).

A partir destas considerações e de minha prática docente, acredito, portanto, que introduzir as questões locais é também uma forma de inserir os diferentes sujeitos como construtores ativos da sociedade. É uma configuração que permite que esse Outro enxergue seu próprio Rosto, muitas vezes desconhecido por ele mesmo, diante de tantas cenas de violência por ele presenciadas e vividas.

Desta forma, poderemos saber, ouvir, ver e sentir esse Outro, por intermédio de seu próprio olhar sobre a localidade em que vive em seus contrastes, trazendo à tona não só as complicações, como também as características positivas do local que o cerca, e percebendo que a História da Penha, pode ser relevante para a História do Rio de Janeiro como um todo, e não apenas para os moradores daquela localidade. O que não significa, no entanto, não abordar os

problemas e questões sensíveis que permeiam as histórias de bairros periféricos, como a Penha, que faz parte desta dissertação, mas sim pensar na relação dos sujeitos com o bairro, em todos os seus aspectos, com seus pontos positivos e contrastes.

Assim, perceberão que atuam e interferem na construção e nos desdobramentos das experiências, que fazem escolhas, constroem redes de sociabilidade, que conseguem também tensionar as relações, e também são atuantes no processo de construção das histórias. Portanto, introduzir questões locais também garante os direitos humanos, possibilita uma sociedade mais justa, fortalece os princípios da democracia tais como respeito às diferenças, igualdade de oportunidade, dignidade, dentre outros.

#### **1.4 - História Local: limites e desafios**

Trabalhar a História Local nas salas de aulas, da Educação Básica, entretanto, não é uma tarefa simples para os professores e professoras de História, pois envolve múltiplos desafios e dificuldades que se iniciam no termo, local, que tem variados significados. Cavalcanti (2018) explicita esta questão:

Nessa dimensão, gostaria de trazer à discussão alguns sentidos atribuídos à palavra “local”. A etimologia da palavra nos leva ao latim *localis*. Sua grafia – que pareceria um plural, embora não o seja – já sugere evitarmos apreendê-la ou aprisioná-la em um sentido singular. Sugere que ela desfruta de significados plurais. Ou seja, o local, desde a gestação de sua grafia, é um espaço conceitual polissêmico; é um lugar polifônico. No conhecido dicionário Aurélio, a palavra “local” encontra-se experimentada como sinônimo de “lugar”. De maneira mais detalhada, o primeiro significado atribuído a “local” diz respeito a um sentido “relativo a determinado lugar”. Assim, os significados de “local” estão embrionariamente ligados a uma concepção de lugar e, nessa relação, “lugar” está indissociável de espaço. Ou seja, ao falarmos de local, estamos, concomitantemente, falando de espaço (CAVALCANTI, 2018, p. 275).

Pensar em como “encaixar” a História Local no currículo formal definido para a disciplina escolar de História também é bastante desafiador, pois “dar conta” dos conteúdos estabelecidos pelo currículo formal dentro dos tempos de aula delimitados para a disciplina já é um empecilho para a maior parte dos professores e professoras de História, quiçá incluir a História Local tentando encaixá-la nessa situação.

Sob este aspecto é válido lembrar que o currículo é um objeto que se constitui em um instrumento portador dos objetivos da educação escolar e das propostas pedagógicas para a busca dos objetivos elencados e dos conteúdos a serem ensinados. Ele não é estático no tempo e no espaço. Sua construção está ligada a um contexto social, político, econômico, cultural e ideológico espacialmente e temporalmente definidos (CANDAUI, 2002).

É importante que possamos nos questionar: Quais critérios são utilizados na escolha do que deve fazer parte do currículo? De que forma alguns saberes e conhecimentos são preteridos em favor de outros? E o que deixa de ser ensinado? Que “recados” hegemônicos são passados? Fato é que as narrativas lembradas e esquecidas nos currículos, fazem parte de um ato que é político. Há uma seleção cultural ao se legitimar alguns processos históricos como indispensáveis ao ensino, em detrimento de conteúdos que poderiam fazer parte do currículo de História, pois, muitas vezes, o currículo é construído fora dos muros da escola, sem a devida discussão com aqueles que são responsáveis por colocá-lo em prática: os docentes.

Além disso, existem outras situações que se aplicam ao fazer curricular. Entre o currículo prescrito e o aprendizado dos alunos há fenômenos, como, por exemplo, as condições da escola, da própria sala de aula e o “currículo oculto”, que produzem o currículo realizado, e este é diferente daquele que foi prescrito. Há ainda a possibilidade de um fazer curricular do professor no contexto de suas aulas, pois é exatamente neste espaço que é possível sua intervenção. Nestas brechas que encontramos, podemos inserir atividades sobre a História Local, como uma forma de despertar o interesse do aluno, por intermédio de conteúdos que levem em consideração sua realidade social e também a realidade da escola.

Muitas vezes, é possível perceber que geralmente a relação mais próxima do docente com a localidade é um fator motivacional para a inclusão da História Local em sua prática. Essa proximidade se mostra um fator importante para o desenvolvimento de projetos, aulas, exposições, ou qualquer outro trabalho desenvolvido nas escolas que se refiram à História Local.

As relações com a localidade, as memórias, os esquecimentos, as afetividades, dentre outras questões, muitas vezes impulsionam este docente a buscar uma interlocução entre a História Local e o conteúdo formal prescrito para a disciplina História ou mesmo quando é possível encarar o desafio de desenvolver um projeto que fuja das prescrições curriculares oficiais.

Outros cuidados que a proposta de História Local para o ensino de História precisa ter se deve ao fato de que a História Local, muitas vezes, pode nos deixar cair na armadilha de nos confinarmos somente ao local, e, assim, alimentar o desconhecimento e a intolerância em relação ao outro e ao diferente. E ela também está suscetível, se não tivermos cautela, ao mesmo personalismo e elitismo se for feita como a História tradicional em nível nacional que nós já conhecemos (COSTA, 2019, p.136). Não adianta fazer uma análise da localidade e continuar trabalhando com o tradicionalismo da disciplina, pois cairemos em efemérides, narrativas puramente descritivas, e, até mesmo, na lógica do eurocentrismo e da linearidade do tempo, que tanto queremos desconstruir. Nas palavras de Cavalcanti (2018):

A dimensão local da História não é um simples e diminuto pedaço de uma história maior. Não é a consequência daquilo que teria ocorrido na história nacional. Se as tintas com as quais se pinta a dimensão local da História são análogas às que desenham as experiências da chamada história nacional, a tonalidade pode sofrer variação, e a tela, assim, ganhar outros tons, outros traçados e, por que não, outras cores. Entretanto, não podemos tampouco esperar que a dimensão local se constitua como uma história independente ou alheia ao que se passa em dada dimensão macro das relações de poder que constroem, historicamente, as experiências, como se não existissem, entre as dimensões local e nacional, pressões, abalos e ressonâncias.

Preocupado em compreender a “configuração local da história”, o professor pode explorar as singularidades da história ensinada – ou pesquisada – pontuando as diferenças e/ou semelhanças com outras histórias que também convivem no mesmo bairro ou cidade. Pode pontuar as diferenças e semelhanças construídas no tempo e percebidas, por exemplo, nas mudanças arquitetônicas das casas, das ruas, das sinalizações em vias públicas, na construção de rotas de transportes públicos, na construção de escolas, hospitais e universidades. Pode direcionar as reflexões para entender que as histórias ensinadas e/ou pesquisadas, por serem construídas em determinado espaço, não cabem naquelas concepções que geralmente representam a chamada história local (CAVALCANTI, 2018, p. 287-288).

O importante é não produzir, em dimensão micro, a mesma narrativa feita pelos “grandes” e “importantes” personagens locais, que fazem parte de grupos dominantes. A própria História do Rio de Janeiro obrigatoriamente já traz arraigada a ela a História Nacional, pois mesmo depois de não ser mais a capital do país, continuou sofrendo grande influência do governo federal, que por muitas vezes exerce poder e intervenção na cidade.

O objetivo é tentar possibilitar que vozes que foram esquecidas possam encontrar espaço e serem ampliadas. Neste ponto, concordo com Gonçalves (2007), que defende a ideia de que as análises do local proporcionam outros efeitos de conhecimento nas diferentes especificidades,

deslocam hierarquias e sobreposições entre nacional e regional e possibilitam repensar as relações entre centro/periferia. Por exemplo, o periférico, que em muitas situações, costuma ser visto como algo “marginal”, que “não deu conta de ser o centro”, pode ter seu significado problematizado. Os subúrbios cariocas não podem ser resumidos ao momento das reformas urbanas, por exemplo, tendo sido povoados de forma significativa ainda no período colonial, inclusive tendo relevância na dinâmica econômica nas diversas fases históricas da cidade do Rio de Janeiro.

Colocar a dita periferia no centro da aula de História pode nos levar a importantes reflexões. Como afirma UCHA (2020):

Ao trabalhar com memórias locais, memórias de um passado silenciado, memórias de quem não foi colocado nos registros da história da cidade, memórias da população que mora na periferia, população em grande parte negra, se pretende justamente ampliar as temáticas e as perspectivas dos estudantes a respeito do passado da cidade e da vida local. É ampliar referências, inserindo nas aulas de História outros conteúdos, outras narrativas, outros sujeitos, outras possibilidades de pensar passado, presente e futuro, outras possibilidades de aprender. E esses outros não convencionais no Ensino de História são aqui valorizados ao serem colocados em destaque no ensino que se pretende. É colocar a periferia no centro das aulas de História (UCHA, 2020, p.172).

Portanto, é preciso reforçar o entendimento, como já fora mencionado de que a História Local só terá seu valor plenamente explorado se trabalhar com escalas que sejam intercambiadas e sobrepostas para que os alunos possam perceber justamente onde o local e o geral se distanciam e se aproximam, e cabe ao professor operacionalizar com esses jogos de escalas.

Cavalcanti (2018), nos chama atenção para mais um cuidado que devemos ter ao desenvolver projetos de uma determinada localidade: a compreensão de que é possível estudar a chamada História Local em sua “totalidade”, o que pode levar a análises generalizadoras, na medida em que podemos pensar que determinadas dimensões, aspectos ou circunstâncias presentes em certos relatos de memória, ou em outro documento, representam um todo das relações. Talvez por ser apreendido como algo “menor” em dimensões especiais, credita-se ao estudo local a possibilidade de ser ele analisado em totalidade. É necessário não cair nesse erro.

Além disso, este mesmo autor nos faz atentar para o fato de que, a depender da situação, pode haver alguma resistência por parte dos alunos em estudar a história da localidade por esta ligar-se a questões sensíveis, que retomam fatos traumáticos. Resistir a essa opção do

esquecimento é mais uma das possibilidades que nos é dada pela História Local como estratégia de ensino.

Por fim, gostaria de adicionar à História Local, nesta dissertação, o desafio de contribuir, a partir das definições de Marc Augé, para fazer da escola um *lugar antropológico*, em oposição ao que o autor definiu como um *não-lugar*. Para o autor, o aceleração da história pelo excesso de informações e das interdependências do “sistema mundo”, faz com que o excesso de espaço remeta, paradoxalmente, ao encolhimento do mundo, e essa aparente ambiguidade altera escalas que incidem, em termos planetários, sobre concentrações urbanas, migrações populacionais e contribuem para a produção de não-lugares.

Esses não-lugares materializam-se na transitoriedade dos lugares, que são, na verdade, espaços prescritivos: nos aeroportos, nas vias expressas, nas salas de espera, nos centros comerciais, nas estações de metrô e também nos campos de refugiados, ou seja, “lugares” por onde circulam muitas pessoas e bens, cujas relações são incapazes de criarem identidade de grupo (AUGÉ, 1994, p.36). O indivíduo, ao acreditar estar no centro do mundo, coloca-se como referência para interpretar as informações que lhes chegam. Mas essa percepção individual do mundo é incapaz de tecer representações coletivas, assim, na sociedade contemporânea, a ideia de comunidade se esvazia.

Aliar este conceito de não-lugar à epistemologia do saber escolar e a História Local, pode fazer frente a tentativa, cada vez mais presente em nossa sociedade, de fazer da escola um lugar padronizado, inserido no mundo da economia, repleto de objetividade e metas a cumprir, e, portanto, também um não-lugar. O espaço escolar precisa ser um *locus* de interseção e construção de identidades pelos sujeitos.

O museu escolar, que é material pedagógico desta dissertação e terá sua fundamentação teórica apresentada nos capítulos seguintes, tem como objetivo principal desestabilizar esta concepção de escola como um não-lugar, contribuindo para que o espaço escolar se constitua em lugar antropológico, definido também por Augé, como um espaço identitário, relacional e histórico, capaz de fazer frente a este excesso de informações esvaziadas e sem sentido que intensificam o esvaziamento do sentido de comunidade. Através dele podemos pensar na relação dos sujeitos da escola com o próprio bairro, além de também ser possível se problematizar o fato do bairro ser ou não ser um lugar antropológico e de sociabilidade.

Lecionar por treze anos no bairro da Penha, possibilitou-me a percepção de que há um desconhecimento dos moradores em relação a história do bairro em que vivem. A Escola Municipal Cientista Mário Kröeff, está localizada na Rua do Couto, que é uma rua situada próxima ao antigo Curtume Carioca. A construção que abriga a escola em si, não se situa no interior das favelas da região, mas na parte que é chamada pelos moradores do bairro de “o outro lado da linha do trem”. Esta característica traz à tona algumas considerações que considero relevantes de serem aqui mencionadas.

Parte dos alunos que estudam na escola são oriundos das favelas do entorno, e, muitos, referem-se à Penha como se fosse um bairro apartado das comunidades em que vivem. A identidade de boa parte dos alunos é especificamente com a Vila Cruzeiro, local de suas residências. Há também os que residem em outras comunidades da região, como as favelas da Caixa D'Água, a Vila Proletária e o Morro do Cariri ou Merendiba, como é chamado atualmente, diferenciação que eles fazem questão de pontuar, deixando claro que há diferenças entre as comunidades que midiaticamente são conhecidas como Complexo da Penha.

É interessante refletir sobre como a construção de significados desses territórios é feita. A Penha é vista por parte dos alunos como um lugar distante, mas não uma distância física, mas um distanciamento oportunizado pelas vivências distintas, relacionadas principalmente com as questões da violência, que são consequência da política de combate às drogas.

Morar no asfalto ou na favela e as relações de pertencimento e não pertencimento que se constituem a partir daí, mostram a complexidade das desigualdades sociais de nossa cidade. Não é pretensão deste trabalho fazer uma análise mais aprofundada destas relações, mas vale o adendo para possíveis problematizações, inclusive de pesquisas futuras.

## Capítulo 2 – Museus: espaços potentes para a Educação Patrimonial

### 2.1 – Uma breve trajetória da Educação Museal

As reflexões geradas a partir da problematização das temáticas que envolvem a História Local e sua relação com uma proposta pedagógica para a Educação Básica, assim como a memória, a identidade e a alteridade, como já fora mencionado no capítulo anterior, fizeram surgir como possibilidade de material pedagógico resultante da presente dissertação a elaboração de um museu virtual sobre a História da Penha. Tal escolha também se justifica pelo fato de que uma ação educativa museológica é capaz de criar situações de aprendizagem que promovem a interação social, as lembranças, a imaginação, a afetividade, a tolerância e o diálogo que são tão necessários ao ensino de História.

Como afirma Cury (2005), os museus têm o poder de revelar mecanismos que operam e que constroem a memória, a identidade e a territorialidade, conceitos que se tornam cada vez mais necessários, diante das mudanças impostas pela globalização, o que nos permite fazer inclusive uma associação com Augé (1994), também já citado no capítulo anterior. Para este autor, a globalização nos leva a um processo de desterritorialização, e colocar em prática um trabalho sobre História Local que tem como resultado a produção de um museu virtual, nos leva instantaneamente a pensar sobre espaço e sobre nossa relação com o mesmo.

Museu, educação e ensino de História, portanto, estão intimamente ligados, pois o museu é um espaço extremamente favorável para a elucidação dos mecanismos de memória e a educação é o elemento principal para este alcance, pois potencializa a experiência dos indivíduos com o patrimônio cultural.

Meneses (2000) apresenta a relevância da memória, da identidade e da alteridade como objetos dos museus e da educação que se realiza neste contexto, ressaltando também que memória não é “resgate”, pois:

trata-se de um processo, historicamente mutável, de um *trabalho*, e não de uma coisa objetivada de um pacote fechado de recordações. Além disso, mais que um mecanismo de registro e retenção, depósito de informações, conhecimentos e experiências, a memória é um mecanismo de esquecimento programado. E se a memória se constrói filtrando e selecionando, ela pode também ser induzida, provocada. Finalmente a noção de que a memória aparece como enraizada no passado, que lhe fornece seiva vital e ao qual ela se serve (restando-lhe quanto



ao presente, transmitir os bens que já tiver acumulado) é também falsa: a elaboração da memória se dá no presente e para responder à solicitação do presente (Meneses, 2000, p.93).

Ainda sobre memória e identidade, Meneses (2000) sintetiza a importância de ambas dentro do processo de Educação Museal:

Identidade e memória são assim ingredientes fundamentais da interação social, presentes em quase todos os seus domínios – e, por isso, não poderiam em hipótese alguma estar ausentes dos museus que pretendem dar conta dos aspectos fundamentais de uma sociedade viva, no presente ou no passado. A identidade e a memória garantem a produção e a reprodução da vida social, psíquica e biológica. Dão suporte a um eixo de atribuição de sentidos sem o qual a vida se fragmentaria num permanente salto no escuro (MENESES, 2000, p.93).

Dito isto, considero ser importante apresentar nesta dissertação um pouco da trajetória e das principais discussões e debates contemporâneos que acontecem a respeito do termo Educação Museal, cujos objetivos estão ligados às experiências, ao desenvolvimento de sensibilidades, de leituras específicas do mundo e de sua integração com outros saberes, tendo como foco o objeto musealizado, o espaço ou o território do museu e ainda os processos museais, integrando conceitos de cultura, memória, patrimônio e sociedade (CURY, 2005).

O termo “museal” é utilizado de maneira recorrente para qualificar tudo aquilo que é relativo ao museu. Mais recentemente, o termo Educação Museal passou a ser utilizado como uma reivindicação tanto de uma modalidade educacional, quanto de um campo científico. O termo vem sendo usado por vários autores para se referir ao conjunto de práticas e reflexões concernentes ao ato educativo e suas interferências com o campo dos museus (CASTRO, 2015).

Como podemos encontrar e analisar, a partir dos dados e informações apresentados pelo caderno da Política Nacional de Educação Museal (PNEM), segundo a definição de 2001, do Conselho Internacional de Museus (ICOM), um museu é:

Uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público e que adquire, conserva, investiga, difunde e expõe os testemunhos materiais do homem e de seu entorno, para educação e deleite da sociedade.

E de acordo com a Lei número 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que instituiu o Estatuto de Museus:

Consideram-se museus, para efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento (BRASIL, 2009).

O caderno da Política Nacional de Educação Museal (PNEM) também aponta que, com o objetivo de abranger a diversidade do campo museal, o Decreto número 8.124, de 17 de outubro de 2013, que regulamenta o Estatuto de Museus, traz não só o conceito de museu, como também a definição de processos museológicos, que são entendidos como:

programas, projetos e ações em desenvolvimento ou desenvolvidos com fundamentos teóricos e práticos da museologia, que considerem o território, o patrimônio cultural e a memória social de comunidades específicas, para produzir conhecimento e desenvolvimento cultural e socioeconômico (Brasil, 2013).

De tal maneira, e de acordo com a Política Nacional de Museus (PNM), instaurada em 16 de maio de 2003, em meio às comemorações do Dia Internacional de Museus (18 de maio), pelo Ministério da Cultura (MinC), é possível afirmar que os museus são “processos a serviço da sociedade, e instâncias fundamentais para o aprimoramento da democracia, da inclusão social, da construção da identidade e do conhecimento e da percepção crítica da realidade.

Retornando no tempo, percebemos o quanto o papel dos museus na sociedade mudou e segue em transformação. Sua história está ligada às práticas humanas do colecionismo, que surgem com a própria humanidade e sua relação com a necessidade da preservação de objetos aos quais são atribuídos valores, pelas mais diversas razões.

A palavra museu é de origem grega (*mouseion*), utilizada para designar o templo das musas, que era também um local onde os cidadãos tinham o hábito de ler poesias e praticar atividades ligadas à música, além de um espaço consagrado aos estudos. A origem do museu se deu quando a humanidade sentiu a necessidade de ter um lugar sagrado para salvaguardar peças de rituais e outros produtos da memória afetiva. Carvalho (2017), ressalta que os templos foram os primeiros espaços museais da humanidade, que acabaram mitificando-se a partir de discursos direcionados por uma parcela dominante da sociedade.

A autora cita como exemplo desse sentido de mitificação, os espaços destinados para guardar objetos preciosos, raros e oferendas na Grécia Antiga, que eram construídos ao lado dos

templos e eram frequentados por grupos religiosos socialmente privilegiados. Segundo ela, a ideia de guardar elementos vinculados a um prestígio social estende-se até a Idade Média, e, com as Grandes Navegações, se expande entre as elites comerciais, deixando de ser uma prática exclusivamente religiosa (CARVALHO, 2017).

Durante os séculos XVI e XVII, o acúmulo de objetos, aos quais eram atribuídos valores de preciosidade, originou coleções que receberam o nome de Gabinetes de Curiosidades ou Câmaras de Maravilhas, e que são considerados por Soto (2014) como antecessores diretos dos museus. Segundo a autora, estes gabinetes foram fundamentais para a forma como se constituiu a ideia de museu tradicional, pois estas coleções particulares estimularam instituições científicas a desenvolverem um acervo estatal, que, mais tarde, seria acessível à população.

E foi no século XVIII que se consolidaram os espaços destinados a coleções que mais se assemelhavam aos museus que conhecemos hoje. Soto (2014), também nos chama a atenção para o fato de que os pensamentos humanistas, oriundos deste período, foram responsáveis por estabelecer as, até então, funções centrais da museologia: coletar, preservar e valorizar vestígios de antigas civilizações. Os princípios humanistas desse período contribuíram, na visão da autora, para formar a concepção do caráter colecionista dos museus, e do caráter científico de um público específico, que naquele contexto, era a burguesia. Com as transformações provocadas pela Revolução Francesa, que fez dos museus espaços públicos, a função social desses locais começa a se consolidar por meio da educação.

A autora ressalta ainda que a formação dos Estados nacionais europeus, também no século XVIII, impulsionou o desenvolvimento e a consagração definitiva dos museus, em razão da necessidade de se construir uma identidade nacional, por meio do patrimônio como herança coletiva da nação. A ideia de um museu a serviço do público, financiado e administrado pelo Estado é a expressão máxima do Iluminismo, que também difundiu a ideia de que as coleções que serviam como fonte de instrução de uma pequena parcela dos grupos sociais, deveria ser acessível a todos (SOTO, 2014, p.60).

O século XIX foi o período que surgiram muitos museus no mundo, quando coleções particulares passaram, inclusive, a se tornar públicas. O primeiro museu histórico surge neste momento, na Dinamarca, em 1830. E, a partir do século XX, de acordo com uma nova concepção de patrimônio, organizações e instituições como a UNESCO passaram a produzir documentos que influenciaram a prática museológica atual, dando origem a Nova Museologia,

que descentraliza o foco anteriormente centrado no objeto, e torna o público e a comunidade como pontos centrais da política museística (SOTO, 2014, p.75).

Pensando no percurso histórico dos museus no Brasil, a criação do Instituto do Patrimônio Histórico Nacional e Artístico Nacional (IPHAN), em 1937, já manifestava em seus documentos, iniciativas e projetos a importância da realização de ações educativas como estratégia de proteção e preservação do patrimônio sob sua responsabilidade. De caráter avançado e inclusivo, a criação de uma “Seção de Museus”, ficou encarregada de organizar os museus nacionais e promover exposições em nível regional e federal. Em sua concepção, os museus municipais deveriam ser ecléticos, com acervos diversificados, e os critérios de seleção das peças ditados pelo valor que representavam para a comunidade local.

Também já havia uma reivindicação para a criação de museus de caráter essencialmente pedagógicos. Assim, as iniciativas educativas promovidas inicialmente pelo IPHAN se concentraram na produção de museus e no incentivo a exposições, no tombamento de coleções e acervos artísticos e documentais e no incentivo a publicações técnicas com objetivo de sensibilizar um público mais amplo sobre a importância e o valor do acervo resguardado pelo órgão.

O primeiro marco da trajetória da Educação Museal foi a criação do Conselho Internacional de Museus (ICOM), em 1946. Seu objetivo é apoiar a criação e o desenvolvimento de todos os museus, assim como o desenvolvimento da Museologia. No Brasil, em julho de 1956, foi realizado o I Congresso Nacional de Museus, onde a pauta principal foi o entendimento do que era considerado “educação museal”. Este encontro desempenhou um importante papel na construção da perspectiva pedagógica dos museus. A partir dele, o conceito de museu foi se ampliando, passando a ser entendido também como um espaço de educação para auxiliar nas atividades de ensino e como ferramenta didática.

Na segunda metade do século XX, a comunicação e a educação foram se agregando às funções dos museus, e, aos poucos, transferiram a vertente de suas atuações, historicamente voltadas para a guarda e o estudo de acervos, para o público. O movimento que deu impulso a essas transformações é conhecido no interior da comunidade museológica como Nova Museologia e teve como foco o questionamento acerca do papel e das responsabilidades das instituições culturais frente às transformações e problemas presentes na sociedade.

Assim, as ações educativas e demais ações voltadas para o público, ganharam um peso cada vez maior, pois corroboram com a importância de se pensar nos museus como espaços mais democráticos, plurais e acessíveis a todos os tipos de visitantes.

A década de 1970, representou um novo paradigma para as atividades museológicas, tecendo uma nova prática social para os museus. Sob a influência das ideias de Paulo Freire, surge um novo conceito de “museu integral”, que passa a “considerar o museu na sociedade como um instrumento de transformação, inserido no mundo contemporâneo” (VARINEBOHAN,1997).

Em outras palavras, podemos dizer que as teorias sobre educação como prática de liberdade e conscientização de Paulo Freire, foram agregadas a Museologia, à medida que incorporaram aos museus a possibilidade de serem também instrumentos de construção de cidadania, identidade e mudança social. Com isso, tiveram início as construções dos primeiros museus contextualizados junto à realidade histórica de grupos sociais diversos.

Um momento especial para a trajetória museal, que gerou grande reflexão sobre o pensamento tradicional na museologia e seus processos educativos, foi a Mesa Redonda de Santiago, ocorrida em 1972, no Chile. Como objetivo de discutir o papel dos museus naquele contexto, especialistas da área se reuniram para repensar um novo modelo de museu, mais alinhado com as especificidades culturais, econômicas, ambientais e tecnocientíficas das nações latino-americanas.

Após este período, houve a implementação de uma primeira política pública específica de museus no Brasil, na década de 1980, através da criação do Programa Nacional de Museus que manteve uma parceria direta com o campo da educação, por intermédio do MEC e do desenvolvimento de projetos educativos nos museus.

E, foi no início do século XXI, a partir do ano de 2003, que um novo marco no campo da democratização dos museus e das formas de elaboração de suas políticas aconteceu, devido principalmente aos profissionais da área que se mobilizaram para a construção de um Plano Nacional de Museus. Estes profissionais formaram ainda uma Rede de Educadores de Museus (REM), para ser um espaço de discussão para a criação de um referencial teórico para o campo. Todo esse processo culminou, em 2009, com o surgimento do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), e seu principal desdobramento foi a produção da chamada Carta de Petrópolis, que se tornou um documento referência para a Política Nacional de Educação Museal (PNEM).

Sobre a PNEM, é válido destacar que ela é fruto do trabalho coletivo realizado por servidores do IBRAM, educadores museais, integrantes das REMs, professores dos diversos níveis e esferas de ensino, estudantes, profissionais e usuários de museus e se constitui em uma orientação dirigida ao campo da educação museal para a realização de ações que fortaleçam o campo profissional e garantam condições mínimas para a realização das práticas educacionais nos museus e processos museais. O documento final foi aprovado no 7º Fórum Nacional de Museus, realizado em 2017, em Porto Alegre (RS), e seu texto foi instituído pela Portaria Nº 422, de 30 de novembro de 2017.

Portanto, é a partir dos princípios e das diretrizes da PNEM que esta dissertação e seu produto pedagógico, o museu virtual sobre a história da Penha, se inserem. Tais princípios e diretrizes apontam diversos caminhos e ações viáveis para o fortalecimento das relações entre museus e sociedade, com o incentivo, inclusive, do uso de novas tecnologias, novas mídias e da cultura digital.

A PNEM leva em consideração a diversidade de tipologias, organizações e processos museais institucionalizados ou não, públicos, privados, universitários, comunitários, escolares, entre muitas outras possibilidades de práticas em Educação Museal, de acordo com as potencialidades e limites de cada instituição ou processo museológico, pois parte da premissa de que o papel social dos museus é educacional.

Soma-se a isso, o fato de que a Educação Museal, hoje, apoia e reúne um conjunto de ações e iniciativas de reconhecimento e valorização da memória social, de modo que os processos museais protagonizados e desenvolvidos por povos, comunidades, grupos e movimentos sociais, em seus diversos formatos e tipologias, sejam reconhecidos e valorizados como parte integrante e indispensável da memória social brasileira (Caderno da PNEM, 2018, p.19).

Como fica evidente nas leis, decretos e referências apresentadas, os museus já não são mais espaços inertes de acúmulos de objetos, mas sim peças importantes na interpretação da cultura, da memória e da educação dos indivíduos, e grandes fortalecedores do respeito à diversidade de culturas.

Os museus tornaram-se espaços nos quais a sociedade participa, vivencia experiências e tem oportunidades de rever sua vida. Já não há mais dúvidas de que são importantes para a

socialização, debates e trocas de saberes e experiências, onde se constituem e fortalecem as memórias individuais e coletivas (PINHEIRO, 2015, p.58).

A antiga ideia de museu como um “local de coisas velhas” está cada vez mais superada. O museu do século XIX, instituição elitizada, e que excluía o saber popular, abre-se, hoje, para estratégias de resistência cultural e ações políticas ligadas aos saberes populares, conhecidos por toda a sociedade e integrados ao seu cotidiano. Augé, já citado no capítulo anterior, identifica o aparecimento cada vez mais frequente de pequenos museus dedicados a estruturas específicas ou históricos locais, como sendo espaços que vão ao encontro da necessidade das pessoas com relação à identidade cultural, ao enraizamento, ao autoconhecimento, ao se conhecer diante da alteridade, como formas de contraposição aos chamados não-lugares, espaços nos quais o indivíduo não se reconhecem e nem estabelecem laços afetivos e de solidariedade (AUGÉ, 1994).

De acordo com estas perspectivas, torna-se válido citar o exemplo do Museu das Remoções, um museu comunitário a céu aberto, fundado em 18 de maio de 2016 (Dia Internacional dos Museus), localizado na Vila Autódromo, comunidade da Zona Oeste do Rio de Janeiro. Idealizado pelo museólogo Thainã de Medeiros, surge no contexto da política urbana adotada na preparação para as Olimpíadas Rio 2016, quando a cidade foi palco da remoção de milhares de famílias. O espaço se constitui, hoje, em um importante instrumento de resistência em comunidades que sofrem ou já sofreram com processos de remoções e práticas especulatórias. Com o objetivo de lutar contra essas ações, lutam ao mesmo tempo contra apagamentos das memórias locais, e demonstram o envolvimento da sociedade no processo museológico.

Outro exemplo muito marcante de museu contemporâneo que se apresenta dentro desta mesma lógica é o Museu da Maré, inaugurado em 2006, onde se dá o empoderamento de identidades locais, por meio da construção de memórias e da História Local. A criação do museu da Maré possibilitou um movimento de valorização da experiência vivida, pois se propôs a não se limitar a uma exposição, e seu objetivo foi atingir a vida das pessoas e chamá-las a participar da construção dessa história. Araújo (2017) o define como um “museu contra-hegemônico”, devido à natureza da instituição no contexto da sociedade carioca, brasileira e do mundo atual:

O protagonismo das comunidades populares nos museus comunitários permite que estes se façam e se transformem ao longo de sua própria história e do

movimento social no qual estão envolvidos. [...] é importante não apenas democratizar o acesso aos museus, mas democratizar o próprio museu, a própria concepção de museu, exemplificado pelo Museu da Maré, que foi fundado por um grupo de moradores ou ex-moradores da região da Maré (ARAÚJO, 2017, p. 941).

Neste sentido, podemos também pensar na proposta da construção de um museu sobre a história da Penha, como sendo resultado das tensões que levam a necessidade de comunidades subalternizadas a se sentirem representadas por uma prática educativa que facilita a democratização da concepção de museu, pois os moradores da região se enxergarão parte daquela história, além do fortalecimento de identidades de resistência.

Ao contrário das muitas referências existentes sobre a Igreja da Penha, pouco se conhece ou se fala sobre a riqueza histórica da área que hoje faz parte da comunidade Vila Cruzeiro, por exemplo. Há indícios de que no final do século XIX, um padre abolicionista e republicano, chamado Ricardo, titular da Igreja da Penha durante o período, cedeu o espaço da região a escravizados libertos que se organizaram em um quilombo. Conhecido como o Quilombo da Penha ou Quilombo do Padre, ocupou as redondezas da Basílica Santuário Arquidiocesano Mariano de Nossa Senhora da Penha de França, como hoje é nomeada a Igreja. Isso marca a diferença entre a Vila Cruzeiro e outras favelas da região do Rio de Janeiro, que surgiram nas décadas de 1960 e 1970, em razão do crescimento populacional.

Patrocínio (2021) traz para a discussão o fato de que há uma falta de menção sobre esse possível quilombo na historiografia que ao longo de décadas se dedica aos estudos da escravidão, dos quilombos e dos quilombolas. Segundo a autora, o registro mais detalhado encontrado até o momento é uma notícia que foi publicada em julho de 1889, pelo jornal da Cidade do Rio, de José do Patrocínio, um dos líderes do movimento abolicionista, onde há menção ao padre Ricardo da Silva, como abolicionista e mantenedor do funcionamento do referido Quilombo.

A autora busca, atualmente, informações sobre o quilombo, sua existência, localização exata, composição e relação com o território da Penha, e traz como observação, que a história da localidade pode estar associada às casas de zungus, que eram espaços de alimentação, sociabilidade, moradia e de criação de redes de proteção para a população escravizada que vivia nos centros urbanos. O fato das freguesias suburbanas não serem tão povoadas favorecia não só a realização dos batuques religiosos sem despertar curiosos ou a polícia, como também possibilitava a continuidade das redes de proteção aos escravizados que estavam em fuga.



A cultura negra se manteve e continua viva no cotidiano dos moradores da região. Além do samba, que se manteve vivo, outra manifestação cultural importante, resultado da influência dos africanos trazidos para o Brasil, que é muito marcante e presente na região é a capoeira. Antônio Oliveira Bemvindo, conhecido como mestre Touro, e Alcino Bemvindo, o mestre Dentinho, dois irmãos, moradores da Rua 3, conheceram a capoeira na Penha, e foram um dos primeiros a levá-la para o exterior. A roda de capoeira da Penha existe desde o século XIX, quando era dirigida por Manoel Joaquim do Nascimento, o lendário mestre Manduca da Praia<sup>9</sup>.

A “Roda da Penha” é uma das mais tradicionais do Rio de Janeiro, no segmento capoeirista, sendo inclusive registrada como Patrimônio Cultural Imaterial do Rio de Janeiro, através da Lei nº 9.511, de quinze de dezembro de 2021.

Os irmãos Bemvindo receberam, em 2021, uma estátua de fibra de vidro, em sua homenagem, localizada no Largo da Penha, na junção das avenidas Nossa Senhora da Penha com Braz de Pina. O monumento é intitulado de “Homens de Fibra”, foi esculpido em tamanho real, com os homenageados praticando movimentos da capoeira, e é resultado de pesquisas de autoria do historiador Gabriel Siqueira e do professor Raphael Calvo. É válido ressaltar ainda que faz parte de projetos de incentivo de revitalização da tradição da Roda da Penha, que através do Espaço Cultural Manduca<sup>10</sup> acolherá outras manifestações da cultura afro-brasileira, assim como acontecia na Festa da Penha.

A história da Vila Cruzeiro reflete bem o que aconteceu no Brasil no período posterior a escravidão. O povo escravizado por mais de três séculos não foi contemplado com políticas públicas de inserção social. A marca de local violento, que é consequência desse abandono e descaso do poder público, se sobrepõe aos outros aspectos de diversidade e riqueza da história local, o que evidencia a tentativa de se apagar as histórias de resistência. Apagam o passado desses locais e definem seus moradores como responsáveis pela desigualdade em que vivem, numa tentativa de se justificar a guerra às drogas. Reafirmar a potência e a importância da

---

<sup>9</sup> Atualmente, pode-se observar lendas contadas e cantadas nas rodas da capoeiragem, que remetem aos tempos do Rio antigo, protagonizadas pelo famoso Manduca da Praia, Manuel Alves da Silva, mestre capoeirista que a oralidade capoeirana e afrodescendente tratou de imortalizar ao longo dos séculos. Pesquisas recentes indicam que, entre outras coisas, o famoso capoeira, por muito tempo considerado uma lenda ou figura mítica da cultura popular afro-brasileira, realmente existiu. Entre os anos de 1825 e 1850 o capoeirista Manduca da Praia iniciou os primeiros jogos de capoeira na Festa de Nossa Senhora da Penha. E graças à resistência dos capoeiristas do Rio de Janeiro que há quase 200 anos prestigiam a Festa da Penha, a tradição permanece (KANITZ; SILVA, 2021).

<sup>10</sup> Localizado na Av. Braz de Pina, 48, é um espaço cultural que mantém viva e atuante a Roda da Penha, do grupo Corda Bamba, liderada pelo Mestre Touro e pelo falecido Mestre Dentinho.

influência negra nesses lugares, com todo seu histórico de local de resistência é um caminho que pode promover diversas mudanças.

Além da Vila Cruzeiro, as demais comunidades que integram o Complexo da Penha, carregam consigo histórias associadas às dificuldades que se fizeram presentes desde o momento de suas formações. Antigamente, o bairro da Penha tinha problemas com o abastecimento de águas. Ainda mais quando começaram a se formar as favelas, devido ao grande crescimento populacional do local. Um dos poucos lugares em que havia água era um local que tinha quatro torneiras e onde as pessoas vinham com seus baldes e barris para pegar água e levar para suas casas. Hoje, o local é conhecido como “Quatro Bicas” e duas delas ainda funcionam (OLIVEIRA, 2020).

No período entre 1931 e 1945, sob os efeitos da expansão industrial, especialmente sob os efeitos da Segunda Guerra Mundial que alavancou no país uma onda de produção de bens importados e com o surgimento de pequenas fábricas na região da Leopoldina, surgem na região da Penha, na Serra da Misericórdia, as favelas da Caixa D'Água, a Vila Proletária da Penha e o Morro do Cariri ou Merendiba, como é chamado atualmente.

Segundo informações cadastradas no Instituto Pereira Passos da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, a região da área da Merendiba era destinada à criação de animais de pequeno porte e pequenas plantações. Devido à existência de uma fonte no local, as lavadeiras iam para esta região para lavar roupas, e aos poucos mudaram para o morro com o objetivo de morarem próximas a estas fontes.

A favela da Caixa D'Água recebe esse nome pois na região existe uma enorme caixa d'água da empresa fornecedora de água da cidade. E a ocupação da Vila Proletária da Penha começou por volta de 1941, e se deu a partir da vinda de pessoas que ocupavam o Morro da Favela (atual Morro da Previdência), no centro da cidade, e de lá vieram removidas (FRAIHA, 2004).

Desta maneira, acredito ser possível aplicar ao Museu Virtual da Penha a mesma denominação de museu contra-hegemônico, usada por Araújo (2017) para referir-se ao Museu da Maré, já que ele surge igualmente para abordar desigualdades sociais, políticas e econômicas, na tentativa de fazer representar os “silêncios” locais, sem esquecer, no entanto, os diálogos do micro com o macro.

Além disso, o campo museal é interdisciplinar, por excelência. Ramos (2008) é um autor que nos convida a fazer esta reflexão, pensando não apenas na relação museu-ensino-história, mas também acentuando a compreensão de que o campo museal está em diálogo com as mais diversas áreas de saberes, trazendo para o ato de aprender o compromisso com o mundo vivido e o desejo de transformá-lo, por isso, este deve sempre se colocar como uma instituição educativa, pois caso isso não ocorra, o espaço se anula como lugar de produção de conhecimento.

Em sua obra *A danação do objeto*, Ramos (2008) nos convida a pensar sobre os valores que os objetos adquirem ao fazerem parte de uma exposição, pois ao tornarem-se peças de um museu, cada objeto entra em uma reconfiguração de sentidos. Ele nos chama a atenção para o fato de que o que merecia antes estar nos museus eram objetos da elite, para expor figuras ilustres, em um discurso claramente de glorificação da história de heróis nacionais.

Atualmente, no entanto, os debates sobre o papel educativo dos museus afirmam que o objetivo não é mais essa heroicização de personagens, mas sim a reflexão crítica. As exposições não são meramente contemplativas, mas devem assumir um caráter educativo para o desenvolvimento da criticidade, a partir da observação da história que há na materialidade das coisas.

Não se trata mais de “visitar o passado”, e sim de interpretar o tempo pretérito, em relação ao que é vivido no presente, indagando as inúmeras tensões e conflitos que se fazem em mudanças e permanências. É importante compreender ainda, que nesta perspectiva educativa, passado, presente e futuro não devem formar uma linha, pois é preciso trabalhar nela a noção de múltiplas temporalidades.

Ramos (2008) ressalta ainda a necessidade de se explorar o presente vivido ao se colocar em prática projetos ligados à Educação Museal. Em suas palavras:

Quando há comparações entre objetos do passado e do presente, a noção de historicidade começa ser trabalhada de modo mais direto: entra em jogo a questão da história como campo de possibilidades, mudança que se expressa das mais variadas maneiras e que se torna visível na própria existência polivalente dos objetos - em seu nascimento, sua morte e transformação. Procedimentos dessa natureza desenvolvem o saber histórico através dos objetos criam condições para a constituição de problemáticas históricas a partir do cotidiano vivido (RAMOS, 2008, p.35).

Desta maneira, acredito ser possível afirmar que entender a partir do que o museu oferece pode levar a uma interpretação reflexiva sobre o mundo, afinal o processo de musealização

também reflete toda disputa de poder que está na sociedade, e é através destes questionamentos que podemos combater discursos reacionários. O objeto em si não é o mais importante. Ele já foi foco um dia, e um estímulo do propósito de conservação nas pessoas. Hoje, não é mais assim, pois as próprias pessoas são o foco, e essa é uma das especificidades da Educação Museal na contemporaneidade.

Por fim, e em consonância com as recentes discussões e debates sobre o termo Educação Museal, ressalto que esta dissertação seguirá a argumentação de Castro (2015), que o utiliza a partir do conceito de Formação Integral de Gramsci (2011), e, em substituição ao conceito de Educação Não Formal, que é comumente utilizado para definir ações e processos educativos que ocorrem fora da escola.

Sobre estes conceitos, é importante tecer algumas considerações. Atualmente, a expressão Educação Não-Formal, refere-se não só às atividades complementares ao currículo escolar, realizadas na escola ou fora dela, mas também aquelas que ocorrem em outros espaços, de forma independente dos conteúdos escolares ou a ele associados, embora com objetivos diversos. E os museus vêm sendo caracterizados como espaços que possuem uma forma própria de desenvolver sua dimensão educativa, e identificados como locais de Educação Não-Formal (MARANDINO, 2018, p.12).

Porém, o uso dessa expressão tem se mostrado problemático para as ditas instituições e organizações da Educação Não-Formal, em virtude de sua busca por legitimidade e delimitação de seus campos, do que para a Educação dita formal, cujas leis inclusive preveem em regulamentação esta nomenclatura. Como afirma, Castro (2015):

No contexto brasileiro, a definição da educação Não-Formal é dada pelo que ela não é, porém, vem perdendo cada vez mais sentido. As práticas da chamada Educação Não Formal, em diversos campos, vêm se tornando mais organizadas, sistematizadas e definidas, senão por um currículo, como o escolar, por conteúdos próprios predefinidos.

Inclusive a questão da legislação e regulamentação está tomando novos rumos, como podemos verificar nos processos de construção de políticas públicas como a política Nacional de Educação Patrimonial, a Política Nacional de Educação Museal, que estão em andamento, ou com leis como a que regulamenta a Educação Ambiental.

Além das mudanças no aspecto legal, os campos educacionais ligados à Educação Não-Formal, cada vez mais lutam por reconhecimento e autonomia, definem conteúdos e metodologias próprios trabalhando com planejamento, sistematização, registro e avaliação de suas ações. Seu desenvolvimento

acompanha o próprio desenvolvimento da sociedade civil (CASTRO, 2015, p.173).

Desta maneira, e ainda de acordo com Castro (2015) é preciso reconhecer que os processos considerados Educação Não-Formal devem ser um direito porque são fundamentais para a formação humana em nossa sociedade, considerando-lhes parte de uma mesma ação formativa. Para a autora, se tomarmos os processos educativos, independentemente dos locais, das metodologias ou dos objetivos específicos que possuem, como parte de uma Formação Integral, e que, portanto, também deve ser integrada, a diferenciação entre Educação Formal e Não-Formal perde o sentido.

Para isso, ela se apoia no conceito de Formação Integral de Gramsci (2011). Entendida como unicidade, a Formação Integral pressupõe a fusão das dimensões educativas da Educação Não-Formal com os objetivos específicos da Educação Formal, dando aos diversos espaços educativos a mesma missão posterior de dar aos indivíduos uma formação humanista. Assim, as funções sociais da Educação, geralmente atribuídas ao âmbito não formal, seriam também responsabilidade da escola e vice-versa. Apesar das especificidades que cada tipo de educação possui em relação a metodologias, conteúdos e conceitos próprios, na perspectiva da Formação Integral, são todas igualmente necessárias e integradoras.

Portanto, falar em Educação Museal, a partir da perspectiva da Formação Integral, permite concluir que não é o espaço que define ou delimita o conceito de museu, mas sim as atividades pedagógicas que são realizadas, a partir dos chamados processos museais. Neste sentido, é possível fazer Educação Museal também nas escolas, pois ela é parte integrante de uma visão ampliada de formação humana, não complementar, mas integrada aos demais processos educativos realizados na sociedade. Estas são as perspectivas que nortearam a elaboração do Museu Virtual da Penha.

## **2.2 - Educação Patrimonial nas salas de aula do Ensino Básico**

Os referenciais teóricos sobre História Local e Educação Museal, que solidificaram as propostas iniciais desta dissertação e sua respectiva estratégia pedagógica final, logo trouxeram conexões diretas com as reflexões sobre a educação voltada para o patrimônio. Educação, mais

especificamente ensino de História, Museu e Patrimônio Cultural, peças de um encaixe perfeito e necessário, tornaram-se, então, fundamentais neste trabalho.

Patrimônio, originado a partir da palavra latina *pater*, que quer dizer pai, trazia em si como significado, inicialmente, aquilo que se tem do pai, ou aquilo que se herda da família. Com o tempo, ao transformar-se em conceito, o patrimônio, considerado como bem material, passou a ser preservado e cuidado para que pudesse servir de legado às próximas gerações.

A partir do século XVIII, na França, o patrimônio passou a ser de responsabilidade do Estado e bem da nação. É a partir deste momento que surge a ideia de preservação para a memória e uso público para a educação e contemplação dos cidadãos, e também começam a ter início as primeiras políticas públicas para o patrimônio cultural.

Já no século XX, patrimônio passou a remeter ao material e ao imaterial, coisas ideias, ações, tradições, saberes, usos e costumes, práticas e modo de criação cultural que se dão nos territórios. Patrimônio tem, portanto, uma relação intrínseca com a cultura, no sentido de conhecimento que vem sendo acumulado num processo dinâmico de aprendizado por um indivíduo ou grupo social, durante a sua trajetória e que é transmitido às novas gerações. Assim, é a herança cultural acumulada ao longo do tempo pelos seres humanos que chamamos de patrimônio cultural., ou seja, tudo que é produto da ação humana consciente e criativa sobre o meio em que vive (TOLENTINO, 2012).

Hoje, o conceito de patrimônio abrange muitas possibilidades, e de acordo com Cury (2005):

[...] todos têm direito a eleger o que consideram um bem patrimonial para si “patrimônio individual” ou para um número maior de indivíduos - patrimônio familiar, de grupos profissionais e/ou culturais específicos, imigrantes, povos indígenas, etc. No que se refere ao museu, patrimônio é bem comum - considerando a diversidade cultural - e constructo da memória e da identidade. Entretanto, patrimônio cultural não é algo dado, é sim construção a partir dos valores. Nós é que definimos o que é patrimônio, porque somos nós que atribuímos valor a algo. Vendo desta forma, pensar em patrimônio é tomada de decisão e é, igualmente, expressão de poder (CURY, 2005, p.11).

A valorização do patrimônio, por sua vez, passa por uma ação pedagógica que tem como objetivo desenvolver junto à comunidade um processo de conhecimento sobre ele. A Educação Patrimonial é a responsável por dar esse suporte e promover nos indivíduos, de modo coletivo, esse sentimento de pertencimento e apropriação do patrimônio cultural.

Para contribuir com estas afirmações, recorro às definições trazidas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). De acordo com seu site oficial:

Patrimônio cultural é o conjunto de manifestações, realizações e representações de um povo, de uma comunidade. Ele está presente em todos os lugares e atividades: nas ruas, em nossas casas, em nossas danças e músicas, nas artes, nos museus e escolas, igrejas e praças. Nos nossos modos de fazer, criar e trabalhar. Nos livros que escrevemos, na poesia que declaramos, nas brincadeiras que organizamos, nos cultos que professamos. Ele faz parte de nosso cotidiano e estabelece as identidades que determinam os valores que defendemos. É ele que nos faz ser o que somos. Quanto mais o país cresce e se educa, mais cresce e se diversifica o patrimônio cultural. O patrimônio cultural de cada comunidade é importante na formação da identidade de todos nós, brasileiros.

A partir de tais considerações podemos concluir que o ambiente museal é um espaço fértil e potente para se ensinar e aprender a refletir sobre patrimônio e valores patrimoniais. No início da década de 1980, introduziu-se pela primeira vez no Brasil a expressão Educação Patrimonial, a partir de experiências na área da museologia. As discussões em torno do desenvolvimento de ações educacionais voltadas ao patrimônio cultural surgiu a partir do Primeiro Seminário sobre o “Uso Educacional dos Museus e Monumentos”, realizado em 1983, no Museu Imperial, em Petrópolis, localizado no estado do Rio de Janeiro, inspirando-se no trabalho pedagógico desenvolvido na Inglaterra sob a designação de Heritage Education (HORTA, 1999, p.5).

Ao fazer um levantamento bibliográfico acerca desta temática, destacam-se as ações das equipes do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), em 1999, sob a coordenação da museóloga Maria de Lourdes Pereira Horta, que culminou com a publicação do Guia Básico para a Educação Patrimonial, que contém a proposta de auxiliar na investigação do patrimônio cultural, além de trazer conceitos, definições e discussões sobre o assunto e também sugestões de diversas atividades para que professores utilizem a Educação Patrimonial nas salas de aula.

Atualmente, não é mais possível entender o patrimônio cultural apenas como os consagrados monumentos arquitetônicos, que, muitas vezes, transparecem apenas o lado colonizado e dos colonizadores de nossas terras, ou de uma elite hegemônica dominante. A educação para o patrimônio é de fundamental importância, pois possibilita que sejamos agentes de nossas memórias e identidade. E através dos museus abrem-se possibilidades de experiências

significativas com o patrimônio cultural, ao se pensar, por exemplo, por que tais objetos foram musealizados. Barreto (2008) expõe o potencial que pode ser encontrado nos bens culturais, tendo a Educação Patrimonial como forma de conduzir este processo:

Na área do patrimônio, pode-se partir do princípio de que os bens culturais - os próprios objetos - possuem uma carga concentrada de informação e de referência. Portanto, possuem a capacidade ou um potencial de fornecer informação que possibilita e viabiliza diferentes leituras e investigações. Desta forma, pode-se aprender a partir e com os bens culturais materiais e imateriais. A Educação Patrimonial é uma estratégia para a valorização e preservação do patrimônio cultural - uma chave para o seu conhecimento e reconhecimento (BARRETO, 2008, p.25).

Relacionar estas possibilidades com a escola é, ao mesmo tempo, desafiador e muito enriquecedor, pois escola e museu, podem juntos explorar a grande potencialidade do patrimônio, e o professor pode ser um articulador deste processo. Problematizar o bairro dos alunos, numa proposta de atividade museal em parceria com a Educação Patrimonial pode permitir que o discente reflita sobre si mesmo, sobre seu lugar naquele espaço, sobre as lutas e resistências que sempre ali houveram, assim como possibilita que fronteiras sejam ultrapassadas e que o patrimônio seja valorizado, no sentido de que essa Educação Patrimonial precisa ser uma construção também.

Tal construção, numa proposta ideal, deveria ser realizada a partir de um diálogo entre comunidade e representantes das políticas públicas. O patrimônio não é um objeto dado, ele é produto de uma escolha que pode servir para legitimar determinadas hegemonias e reproduzir relações de dominação e desigualdade social.

Entendendo que patrimônio é sempre uma atribuição de valor e a criação de uma narrativa sobre um bem material ou imaterial, este trabalho nos leva a pensar sobre como o que as políticas públicas protegem, dialogam com o que está no entorno desta região do subúrbio do Rio de Janeiro, que sofre com tantas mazelas, problemas e precarizações.

Que significado os bens, aos quais se querem atribuir valor, têm para aquela comunidade tão exposta à situações de violência? É possível utilizar o patrimônio como uma forma de lidar com o que há também de sensível na história do bairro da Penha? O patrimônio cultural pode ser um caminho de sensibilização dos jovens em idade escolar, de modo a facilitar a construção de uma visão de novos horizontes e perspectivas frente aos valores culturais?



A trajetória da Educação Patrimonial hoje aponta que é sim possível fazer do patrimônio um elemento importante para pensar sobre estas questões. A incorporação de diversas abordagens relativas a este campo, bem como a inserção de novas bases conceituais, vem modificando significativamente as políticas públicas de preservação e conservação do patrimônio cultural.

A Educação Patrimonial pode servir de base para a valorização da diversidade cultural, para a definição de identidades e de alteridades no mundo contemporâneo. Para isso, é preciso que ocorra uma participação efetiva dos agentes sociais que são detentores das referências culturais em questão, de maneira que uma percepção crítica da realidade seja formada.

O emprego do termo significância cultural tem atuado neste sentido e transformado a atuação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), no que diz respeito à criação de políticas de preservação que garantam a participação da sociedade civil e que permitam a construção coletiva e compartilhada de políticas públicas na preservação do patrimônio.

Desde 1990, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) exige uma Declaração de Significância Cultural dos bens patrimoniais que solicitam a inclusão na lista do Patrimônio Mundial. Defende-se, hoje, uma abordagem que considera a significância cultural como uma qualidade que os sujeitos associam a um recurso cultural. A pluralidade de sujeitos gera uma multiplicidade de valores e tal aspecto deve ser considerado na construção da significância cultural. É preciso que exista uma flexibilidade e uma garantia de participação da sociedade nesse processo, para que os mais diversos autores e suas “vozes” possam ser incorporados e contemplados na construção dessa significância (PEREIRA, 2013).

As Casas de Patrimônio, surgidas no ano de 2009, são bons exemplos dessa tentativa de uma nova forma de diálogo entre o IPHAN, as instâncias locais e a sociedade, pois conferem visibilidade às atividades de rotina e práticas institucionais que fortalecem o vínculo da população com o patrimônio cultural. Essa proposta inicial ganhou bastante força e diversas instituições, juntamente com grupos da sociedade civil aderiram à ideia, tornando-se uma forma de gestão compartilhada do patrimônio cultural. Algumas das estratégias previstas são: a Educação Patrimonial de forma transversal e interdisciplinar, com a participação das mais diversas instituições educacionais em tais processos e ações que viabilizem a sensibilização e o

envolvimento de agentes locais nas políticas públicas relacionadas ao patrimônio cultural dos municípios (IPHAN, 2009).

Desta maneira, é possível afirmar que são cada vez maiores e significativas as ações educativas que têm a Educação Patrimonial como norteadora da relação ensino-aprendizagem por meio do patrimônio cultural, inclusive nas salas de aula nos mais diversos anos de escolaridade.

A proposta de construção de um museu virtual sobre a história da Penha como estratégia pedagógica insere-se nesse contexto, e, portanto, não poderia deixar de conectar-se ao patrimônio cultural, pois acredito ser possível por seu intermédio fortalecer um sentimento de pertencimento e de identidade nos discentes do referido bairro, e uma sensibilização em relação ao patrimônio que possa garantir sentidos de preservação desse patrimônio de que ele faz parte. Nas palavras de Oliveira (2019):

[...] o caráter educativo do patrimônio cultural tem sua inteligibilidade e sua materialização no papel do documento histórico, documento como marcas deixadas pelo passado no nosso presente, que o patrimônio pode assumir, papel esse que pode ser explorado nas atividades, nas ações educativas realizadas por meio da prática da educação patrimonial que podem possibilitar novas formas de enxergar as antigas construções, as produções e as manifestações culturais singulares, retirando-lhes qualquer véu mistificador. Produções culturais que surgem das atividades cotidianas desses grupos e que não ficam nada a dever a supostas produções culturais mais “elaboradas”, ajudando a preservar a memória social e o direito a ela (OLIVEIRA, 20019, p.100).

Dito isso, ressalto que apropriar-se do patrimônio cultural e da Educação Patrimonial para a elaboração do Museu Virtual da Penha, tem como objetivo despertar nos alunos a curiosidade, a vontade de conhecer os bens culturais enquanto patrimônios coletivos e que contribuem para sua formação enquanto agente da História, e não ser apenas mais um acúmulo de conteúdos. É possibilitar aos discentes aspectos em que eles se reconheçam e outros em que eles possam ter contato também com o que lhe é desconhecido, na busca pela construção de uma identidade que possa ser pessoal e também coletiva.

Como afirma Brandão (2016), não se trata, portanto, de cair em um “localismo esterilizante”, onde todos os processos de aprendizagem se realizam em seus limites e seus exemplos. Trata-se ao contrário de partir das referências culturais locais, utilizando-as como arcabouços de símbolos, valores e significados por meio dos quais as ligações necessárias para a compreensão da vida, da cultura, da sociedade e do humano venham a ser estabelecidas em um

processo em que cada sujeito parte de seu mundo e de suas referências para compreender e refletir sobre outros mundos e alteridades (BRANDÃO, 1996, p.73).

Pensar na ideia de patrimônio como uma expressão das memórias e identidades dos sujeitos, nos leva a refletir também sobre com quais espaços do bairro a comunidade local estabelece uma relação de construção de suas próprias histórias, sua identidade e memórias.

Gonçalves (2005), é um autor que nos ajuda a pensar sobre isso, ao adicionar ao conceito e debates sobre patrimônio a dimensão da ressonância, ou seja, o fato de que um patrimônio não depende apenas da vontade e decisões políticas de uma agência do Estado, nem exclusivamente de atividades individuais ou de grupos, pois os objetos que compõem um patrimônio precisam encontrar “ressonância” junto a seu público. Em outras palavras, há patrimônios que são entendidos como tais pela ressonância que possuem junto a grande parte dos sujeitos em suas vidas cotidianas, na medida em que realizam importantes mediações entre o passado e o presente.

Em relação a história da Penha, podemos pensar sobre a Igreja da Penha, enquanto patrimônio tombado, ou então, no recente monumento, chamado “Homens de Fibra”, dos irmãos capoeiristas Mestre Touro e Mestre Dentinho, inaugurado em 30 de outubro de 2021, durante as festividades de Nossa Senhora da Penha, no Largo da Penha, ou ainda no Parque Shangai ou na relação dos sujeitos com o ritmo do samba, considerando-se que o bairro foi um importante local de resistência de tal ritmo. Com quais deles, ou dentre tantos outros existentes, os sujeitos do bairro encontram ressonância, se identificam, criam laços e relações?

A partir da minha experiência docente, pude perceber e posso afirmar, por exemplo, que a Igreja da Penha é, sem dúvida, um lugar de referência do bairro. Porém, ainda que seja um patrimônio tombado, não se configura como um lugar de identidade de parte dos moradores. É muito comum ouvir relatos de alunos que nunca subiram suas escadarias ou tiveram a curiosidade de conhecê-la. Oliveira (2020) destaca ao apresentar o desenvolvimento de seu projeto pedagógico, intitulado Rolé da Penha, que houve um período em que era proibido aos alunos da rede pública o acesso às escadarias e à Igreja, quando desacompanhados, pois o reitor da Basílica alegava que as crianças e jovens não tinham respeito pelo local e faziam muita desordem no santuário.

Outro local da Penha, que é patrimônio cultural tombado pelo Instituto Estadual do Patrimônio Cultural (INEPAC), e não representa um lugar de muita identificação para os alunos,

é o Parque Ary Barroso. De grande relevância para o subúrbio carioca, pois foi o primeiro parque implementado na região, no ano de 1964, com o tempo foi abandonado pelo poder público.

O Parque Ary Barroso era uma grande chácara, chamada Chácara das Palmeiras e pertencia a família Lobo Júnior, que representava a elite local, sendo o coronel José Francisco Lobo Júnior, uma de suas figuras mais emblemáticas. Na chácara, foi construído um reservatório de água, em 1914, que contribuiu para atender as necessidades de água para outros locais do bairro e também para bairros próximos. A família de Lobo Júnior, que nomeia inclusive muitas das ruas do bairro, foi responsável também por doar o terreno para a construção de um dos hospitais mais importantes da cidade, e o maior hospital da Leopoldina, o Getúlio Vargas, inaugurado em três de dezembro de 1938, na administração do prefeito Pedro Ernesto.

Na década de 1990, já era possível observar o abandono do parque. Em 2012, o governo estadual instalou no Parque, em parceria com a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA), a Arena Dicro e uma Unidade de Polícia Pacificadora (UPP), esta última, principalmente, contribuiu para modificar quase que completamente o significado e o valor que o parque possuía na região.

Por outro lado, há locais onde é notório o sentimento de pertencimento dos alunos. O Parque Shangai, um dos parques físicos mais antigos do Brasil, é um deles. Fixado na Penha pela empresa que leva o mesmo nome do parque, em 1966, é um elemento simbólico do patrimônio da região, e das vivências do subúrbio. O parque de diversões é o mais antigo em atividade no Rio de Janeiro. É também um símbolo de resistência, pois mesmo com o aumento da violência na região nos últimos anos segue alimentando a construção de histórias e memórias.

A Rua dos Romeiros é uma das mais movimentadas da região e também pode ser considerada um ponto de referência do bairro. Sua origem está ligada à Igreja da Penha, pois foi criada para que os romeiros que iam até a Igreja na festa da padroeira, pudessem passar. O fluxo de romeiros era tão intenso que a rua recebeu esse nome. Olveira (2020) ressalta que na época que a Festa da Penha tinha grande notoriedade, a rua ficava lotada com batuques, rodas, jongo, barraquinhas que demonstravam a presença da cultura afro-brasileira no local. Por causa do preconceito racial, era negado aos negros acessos a parte do pátio da Igreja, por isso, eles se concentravam nos arredores, em especial, nesta rua.

Outra área de identificação dos moradores do bairro em geral é a área verde da Fazendinha. Antes uma enorme fazenda, a de Nossa Senhora da Ajuda, o local foi doado pelo imperador D. Pedro II para tornar-se o horto fruticultor da Penha, e depois transformou-se em uma escola de horticultura, que recebeu o nome de Wenceslau Bello, um botânico e engenheiro ferroviário que se dedicou ao projeto. Em 1897, o local passou a fazer parte da Sociedade Nacional de Agricultura. A área, hoje, é tombada para a preservação ambiental, por um decreto municipal de 1985. É bastante comum moradores fazerem caminhadas no local, que também abriga a Biblioteca Edgard Teixeira Leite, especializada em medicina veterinária e zootecnia, e uma unidade da Universidade Castelo Branco (FRAIHA, 2004). Esta área verde próxima a Avenida Brasil é um contraste em meio ao trânsito pesado do local.

Fazer um levantamento sobre a História da Penha, trouxe à tona também a existência de vestígios de construções que, hoje, fazem parte da memória local, mas que já não estão mais lá: o Castelinho da Penha e o Cinema São Pedro.

Situado na esquina da Avenida Brás de Pina com a rua José Rucas, bem no largo da Penha, ficava o famoso Castelinho da Penha, que até hoje faz parte do imaginário dos moradores do bairro. Seus fragmentos ainda estão no local, que hoje abriga um estacionamento. Segundo Gerson (2015), existem algumas versões e dúvidas sobre sua construção, na década de 1940. Há quem diga que foi construído para residência de Plínio de Oliveira, político da época, para residência do Padre Ricardo, que atuava na Igreja da Penha. A propriedade tornou-se posse do governo, e foi utilizada pelo IAPC - Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Comerciantes, criado durante o governo do Estado Novo, de Getúlio Vargas e, após 1945, expandiu suas áreas de atuação, passando principalmente a financiar projetos de habitação popular nas grandes cidades. É possível utilizar esse exemplo para discutir com os alunos sobre o abandono do poder público em relação aos patrimônios da cidade.

O Cinema São Pedro, apesar de não existir mais, também faz parte da memória do bairro. Inaugurado no dia primeiro de janeiro de 1949, foi um importante local de entretenimento para os moradores, com dois mil e quinhentos lugares. Seu funcionamento encerrou-se no ano de 1974, quando o terreno passou a ser do governo e virou uma agência da Caixa Econômica Federal, que funciona atualmente.

Dois locais foram colocados no acervo e tiveram sua história e descrição mencionados no museu virtual com o objetivo de tentar fortalecer suas relações com os moradores do bairro. Um

deles, o GREIP (Grêmio Recreativo e Esportivo dos Industriários) do IAPI da Penha, criado em 1950, é uma referência cultural para os moradores locais, apesar de não possuir mais a mesma participação na vida cotidiana como antes, quando recém-construído para administrar e promover atividades para o condomínio do IAPI, quando aproveitava a grande praça que fica no centro do conjunto habitacional para a prática de esportes, festas, antigos bailes, concursos de misses e transmissão de programas de rádio e de televisão.

O outro local é a Biblioteca Popular da Penha, que foi inaugurada em 1978, em homenagem ao escritor e teatrólogo Álvaro Moreyra, um antigo morador do bairro. Há uma seção no espaço toda destinada aos portadores de deficiência visual e um grande acervo de obras de cordel, e seus colaboradores e membros oferecem interessantes oficinas e atividades para as escolas da região.

Em relação às escolas da região, seria importante que estivessem incluídas também, com suas histórias e trajetórias, no acervo do museu. Isso, no entanto, demandaria mais pesquisas específicas, e pela falta de tempo hábil, ficará como possibilidade para trabalhos futuros, pois a inserção da escola como parte do patrimônio local e o reconhecimento de seus sentidos na comunidade que está inserida relaciona-se diretamente com as propostas aqui apresentadas.

A elaboração do Museu Virtual da Penha também teve a intenção de contribuir para a desconstrução de que o passado deve ser apenas observado diante das exposições de um museu, e perceber que este passado ainda se faz presente, e por que não dizer, também nos permite pensar no futuro. A Educação Patrimonial é uma peça fundamental nesse processo, que pode levar aos alunos o conhecimento de sua própria história, através do estímulo desse sentimento de pertencimento. Relacionar a Igreja da Penha com a presença negra, com a manifestação cultural afro-brasileira, assim como sua relação com o samba, o Carnaval e com a reafirmação da negritude e da resistência pode ser um caminho para isso. Como afirma Cabral (2012):

É sobre nossos bens culturais que temos que construir um processo projetivo. Bens e valores que poderão ser mobilizados, por meio dos museus, em favor da consolidação do sentimento de pertencer a uma história, a uma linguagem, a referências e significações reconhecíveis, valorizando os diversos mundos históricos em sua diferença. Bens e valores que poderão ser mobilizados em favor da aceitação das linguagens e valores do outro, aprendendo e modificando-se com a troca cultural. Bens e valores que poderão ser mobilizados em favor de uma maior justiça social para todos os cidadãos. Atualmente, a identidade cultural exige a diferença, em relação à qual se define. Ela se tornou uma identidade reconhecível em uma complexa unidade, aberta

aos valores do outro. O diálogo, a comunicação, só são fecundos - e até mesmo possíveis - na alteridade (CABRAL, 2012, p.31-32).

Em suma, desde seu surgimento, na década de 1980, o conceito de Educação Patrimonial passou por muitas transformações e ressignificações. Tolentino (2016) nos faz refletir sobre as mais recentes reflexões sobre esta temática, também chamando a atenção para o fato da importância do IPHAN adotar, hoje, o patrimônio cultural como uma construção social, e, portanto, como algo que deve ser apropriado socialmente, pois não é um produto dado, que existe por si só. O autor questiona, inclusive, a concepção deste conceito adotada no Guia Básico de Educação Patrimonial (HORTA, 1999), como um “instrumento de alfabetização cultural”, que pode levar a essa ideia equivocada de patrimônio cultural como algo dado, e não como uma construção e apropriação cultural, com seus consensos e conflitos.

Ainda segundo este autor, desta maneira, não reconhecemos o outro como produtor e protagonista de sua própria cultura, além de preocuparmo-nos mais com os objetos culturais e patrimonializados do que com os sujeitos envolvidos nesse processo. Trago suas contribuições para ressaltar que a proposta pedagógica do Museu Virtual da Penha, insere-se na perspectiva por ele defendida, de uma educação patrimonial reflexiva, crítica e democrática, que tem como foco o patrimônio cultural inserido no espaço de vida das pessoas. Em suas palavras:

O patrimônio cultural, concebido como um elemento social inserido nos espaços de vida dos sujeitos, que dele se apropriam, deve ser tratado nas práticas educativas, levando em conta a sua dimensão social, política e simbólica. Isso implica dizer que, nas ações educativas, o patrimônio cultural não pode ser tratado como pré-concebido, em que seu valor é dado *a priori*, cabendo ao indivíduo aceitar essa valoração e reconhecê-lo como parte de sua herança cultural. Nas práticas educativas que se pretendem dialógicas e democráticas, o patrimônio cultural concebido como um elemento social implica reconhecer o jogo de forças existentes no seu processo seletivo e até mesmo de sua apropriação, em que estão imbricados os conflitos e as divergências na permanente luta entre memória e esquecimento (TOLENTINO, 2016, p.47).

Assim, é possível problematizar ainda as disputas e as relações de poder que envolvem a seleção dos patrimônios e a construção das narrativas de memórias coletivas. Despertar nos estudantes o interesse pelo patrimônio cultural, perpassa por fazê-los sentirem-se pertencentes e parte deste patrimônio. Então, por que não iniciar as reflexões a partir de suas próprias referências culturais, sobre o bairro onde moram, sobre onde a escola está localizada? Não nos traria esta estratégia mais possibilidades, do que partir para uma patrimônio cultural já

estabelecido como tal, muitas vezes, tombado, cabendo ao aluno apenas aceitá-lo e preservá-lo? E ao apoderar-se dele, não estaríamos diante de uma atividade educativa em ensino de História que atenderia nossos anseios de aulas de História capazes de superar o tradicionalismo das narrativas eurocêntricas? Não seria possível desta maneira, que os discentes passassem a problematizar o jogo de poder que envolve o patrimônio, através da criticidade e não apenas da contemplação?

O referencial teórico aqui apresentado corrobora para que as respostas a estas perguntas sejam afirmativas, e apontam o caminho possível para uma Educação Patrimonial crítica, dialógica e reflexiva. E o Museu Virtual da Penha foi pensado para seguir por este caminho. As recentes manifestações ocorridas no Brasil e no mundo a respeito da destruição de monumentos que enaltecem figuras de colonizadores evidenciam que conhecer o patrimônio e a partir dele fazer uma reflexão crítica, possibilita importantes questionamentos de hegemonias e tentativas de mudanças e transformações.

Partir do local, das referências e dos diferentes saberes dos grupos que vivem no entorno da escola e, portanto, do bairro, pode ser o começo dessa trajetória, tão cheia de conflitos e marcada pela disputa de memórias e silenciamentos objetivamente impostos.

A Educação Patrimonial trabalhada junto ao ensino de História, portanto, permite ao aluno identificar o significado atribuído às coisas por uma determinada cultura e sua historicidade para que se sinta herdeiro da memória e da sociedade a que pertence (MORAES, 2005). Apesar de todos os consideráveis avanços, o Brasil ainda precisa caminhar e pensar em ações efetivas que consolide a preservação do seu patrimônio cultural.

Democratizar as discussões e aprendizagens sobre o patrimônio e permitir que os sujeitos enxerguem nesse patrimônio sua identidade é de fundamental importância para que isso, de fato, ocorra. A Educação Patrimonial é uma peça chave neste processo, e as escolas são espaços férteis para dar suporte a ações que estimulam a sociedade a conhecer e reconhecer-se através do patrimônio por ela herdado.

Mais do que tornar o ensino e o aprendizado de História estimulante e prazeroso, acredito ser possível, através dos processos que propomos no Museu Virtual da Penha, possibilitar que os discentes saiam da posição de meros espectadores do patrimônio, e vejam sua rua, seu bairro, suas comunidades periféricas, tão abandonadas pelo poder público, como objetos integrantes de suas histórias por intermédio de bens materiais e imateriais. É fundamental que percebam a



importância dos patrimônios que fazem parte das suas vidas cotidianas, para que, assim, possam apoderar-se do patrimônio cultural, e, a partir de reflexões críticas cuidar do bairro, da sua escola, dos bens públicos como um todo, e lutar por melhorias e transformações sociais.

### **2.3 - A escolha do virtual como espaço para o museu da Penha**

Não é possível apresentar a presente dissertação e seu produto pedagógico, sem situá-los na especificidade do tempo em que foram desenvolvidos. A trajetória deste mestrado profissional iniciou-se no ano de 2020, no período concomitante à pandemia de COVID-19, que nos impôs restrições e adaptações que se fizeram sentir também nas salas de aula da Educação Básica, com a substituição de aulas presenciais, por aulas e atividades remotas.

Consequentemente, tais impactos igualmente refletiram no desenvolvimento do projeto de pesquisa proposto, que, dentre outros objetivos, citava a possibilidade de fazer o uso de entrevistas e depoimentos como importantes ferramentas para a construção do museu, o que, entretanto, não foi possível, em razão das limitações impostas pela pandemia. Tal fato não impede que esta se torne uma estratégia de futuros projetos e trabalhos que envolvam a metodologia da História Oral, para inclusive diversificar e enriquecer o próprio Museu Virtual da Penha.

Da mesma maneira, a prática de aulas remotas e a leitura do referencial teórico para a elaboração desta dissertação, principalmente o debate atual existente entre Educação Museal e novas tecnologias, assim como o uso das mesmas no ensino de História apontaram para a relevância da construção de um museu virtual como uma oportunidade educativa.

De acordo com o eixo “Museus e Sociedade”, das diretrizes da Política Nacional de Educação Museal (PNEM), é preciso estimular e ampliar a troca de experiências entre museus e sociedade, incentivando o uso de novas tecnologias, novas mídias e da cultura digital (Caderno da PNEM, 2018).

Para enfrentar o desafio de se comunicar com seu público, o museu da atualidade pode se beneficiar, e muito, do potencial social das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), utilizando-as como uma maneira de se libertar de seu espaço tradicional e se tornar mais acessível ao grande público, fazendo de sua função de comunicação muito mais enriquecedora, pois esta seria uma forma de democratização de seus espaços. As ações museológicas exercidas

através da Internet, por exemplo, podem ter um alcance maior do que aquelas exercidas apenas no espaço físico, pois elas têm o potencial para abranger um público muito maior.

Desta maneira, acredito ser importante, utilizar a oportunidade deste mestrado profissional para pensar em novas estratégias e dinâmicas pedagógicas que possam envolver o uso de tecnologias digitais no ambiente escolar, o que pode potencializar significativamente o ensino de História, aliado às propostas da Educação Museal e da Educação Patrimonial.

Nós, professores que atuamos em escolas de Educação Básica, vivenciamos diretamente todo o impacto que as novas tecnologias trouxeram não só para o ensino de História, como para todo o cotidiano escolar. É preciso urgentemente pensar em práticas que possam aliar a cultura digital, tão presente na vida da juventude contemporânea, aos processos de ensino e aprendizagem.

Especificamente no caso do ensino de História, observamos que o desenvolvimento tecnológico da nossa sociedade atual modificou significativamente as relações que as pessoas possuem com o tempo e o tempo histórico, e, por conseguinte, com as formas como aprendem História. A começar pela separação temporal e espacial das comunicações e trocas culturais empreendidas pelos usuários da Internet. A Web potencializou significativamente as trocas culturais, independente da distância. O que a Internet traz de diferente é a possibilidade de comunicação audiovisual, ou seja, os agentes envolvidos no processo de comunicação podem ouvir e ver tudo que é transmitido pelo interlocutor (ARRUDA, 2011). Então, por que não pensar em fazer uso de um museu virtual como recurso pedagógico para o ensino do patrimônio, na perspectiva do ensino e aprendizagem em História?

Diante do exposto, inicialmente, gostaria de deixar claro que a ideia da elaboração do Museu Virtual da Penha, não se baliza na ideia de substituir o real pelo virtual, mas é sim uma forma de utilizar, em nossa prática docente, a cultura digital e o suporte tecnológico com os quais os jovens estão acostumados cotidianamente. É uma tentativa de dinamizar as aulas, de incentivar os jovens a buscarem o conhecimento histórico, a partir das perspectivas da Educação Museal e da Educação Patrimonial, e democratizar e tornar acessível as discussões que englobam essas áreas do conhecimento. A ideia principal é aproveitar a possibilidade de utilizar o espaço virtual como uma nova forma de interação com o patrimônio e também com museus.

Mas o que é um museu virtual? Cabe destacar que a ideia de museus virtuais é uma realidade nova na Museologia e está em constante processo de construção. De acordo com

Henriques (2018), a primeira vez que o termo museu virtual apareceu foi em um artigo de Dennis Tsichritzis e Simon Gibbs, do Centro Universitário de Informática da Universidade de Genebra, em 1991. No entanto, os autores não o utilizaram como conceito, mas sim como uma expressão para denominar passeios virtuais em museus, propondo ainda no artigo a montagem de um protótipo de um museu virtual, que recebeu esta denominação justamente porque seu acesso não se daria no ambiente físico do museus, mas em ambientes remotos.

Em relação ao uso da *Internet* pelos museus, os primeiros debates surgiram em 1997, quando se realizou em Los Angeles, na Califórnia, a primeira conferência sobre museus e *Internet*. Chamadas de Museums and Web, estas conferências são realizadas anualmente nos Estados Unidos ou no Canadá e têm como objetivo reunir os profissionais dos museus, principalmente ligados às áreas de novas tecnologias, para discutir as questões pertinentes ao uso da *Internet* pelos museus.

Ainda segundo Henriques (2018), a partir da definição da Enciclopédia Britânica online, um museu virtual é uma coleção de registros digitais, imagens, textos, arquivos de áudio e outros dados históricos, científicos ou de interesse cultural acessados através de uma mídia eletrônica. A autora nos chama a atenção para a importância de se utilizar as oportunidades que a *internet* oferece para a interação com o público, ressaltando que há muitas questões envolvidas nessa recente discussão do que é um museu virtual, pois a apresentação de visitas virtuais ou em 3D não configurariam o *site* como um museu virtual, por exemplo.

O grande diferencial seria, segundo ela, o questionamento do conceito de que para ser museu, seria necessário ter um edifício. Nesse sentido, os museus virtuais ou sites de museus que têm esse tipo de apresentação tendem a reforçar esta ideia, podendo tornar-se simulacros de museus.

O Museu Virtual da Penha, como proposta deste trabalho, surge em um sentido oposto, com a sua criação inicial em um espaço virtual, o que não impede, no entanto, que a partir das atividades pedagógicas desenvolvidas nesse espaço, seja criada uma exposição museológica na escola sobre a história do bairro, por exemplo.

Além disso, como no espaço escolar, devido às demandas e realidades específicas, essa exposição poderia acabar adquirindo uma característica de ser temporária, no espaço virtual, o processo museológico desenvolvido a partir da História Local do bairro, permaneceria disponível.

Sigo, portanto, aquilo que é defendido por Henriques (2018), quando a autora afirma que o museu virtual é um museu paralelo, e não um museu substituto. Ele pode sim, ser um museu complementar, pois pode existir fisicamente e ter uma vertente virtual. De tal maneira, que o museu virtual pode ser tão ou mais eficaz quanto o museu físico, mas não o substituirá, pois ele se trata de uma nova perspectiva de interação com o patrimônio. Trata-se de conceber um novo museu, ou seja, um museu virtual não é a mera reprodução de um museu físico, mas uma nova produção capaz de traduzir as ações museológicas no espaço virtual. Nas palavras da autora:

Assim, o que podemos definir como museu virtual é aquele que faz da Internet espaço de interação através de ações museológicas com o seu público. Dessa forma, o museu virtual jamais poderá ser confundido com um simples site de museu. O museu virtual é um espaço virtual de mediação e de relação do patrimônio com o seu público. É um museu paralelo e complementar que privilegia a comunicação como forma de envolver e dar a conhecer determinado patrimônio. Nesse caso, só pode ser considerado museu virtual, aquele que tem suas ações museológicas, ou parte delas trabalhadas num espaço virtual, uma vez que somente através das ações museológicas é que poderá acontecer uma completa mediação entre o museu e o seu público. Assim, os museus virtuais são aqueles que trabalham o patrimônio, através de ações museológicas, mas que não necessariamente têm suas portas abertas ao público em um espaço físico (HENRIQUES, 2018, p. 62-63).

Um interessante exemplo de ideia de virtualidade aplicada aos museus é a experiência desenvolvida no Museu da Pessoa, um museu de histórias de vida, criado em 1996. Para este museu nunca houve a ideia de criar um espaço físico para visitação com essas histórias de vida, pois seu objetivo era tentar abranger um maior número de pessoas com a divulgação das histórias coletadas. Inicialmente, sua proposta foi desenvolvida antes do advento da Internet, e as histórias seriam divulgadas através de CD-ROM's, livros e quiosques multimídias.

O surgimento da Internet deu ao Museu da Pessoa as condições necessárias para a divulgação dessas histórias de maneira ainda mais eficaz, pois possibilitou uma maior difusão do trabalho desenvolvido, e permitiu ainda que o público interagisse com as histórias, não só consultando-as, como também enviando suas próprias histórias e fotos de família. De acordo com Henriques (2004), o Museu da Pessoa é um museu virtual, na medida que trabalha o patrimônio imaterial, através de ações museológicas, no espaço virtual. A musealização das histórias de vida em um museu virtual permite não somente a divulgação dessas histórias, mas também realiza a interação do público com esse patrimônio.

A experiência do museu virtual, no entanto, também tem seus críticos. Há estudiosos que afirmam que estes são museus sem acervos, outros que defendem que esta nova realidade pode ser encarada como um espaço apenas interativo e de divertimento, que dispersa os visitantes e dificulta a transmissão da informação. Porém, como muito bem desconstrói Muchacho (2005) estas perspectivas não se confirmam na prática, pois o museu e o virtual interagem de forma a criar uma nova realidade, sendo o virtual gerador de um novo real, que continua permitindo interpretações e experiências pessoais. Segundo a autora:

O museu virtual é essencialmente um museu sem fronteiras, capaz de criar um diálogo virtual com o visitante, dando-lhe uma visão dinâmica, multidisciplinar e um contato interativo com a coleção e com o espaço expositivo. Ao tentar representar o real cria-se uma nova realidade, paralela e coexistente com a primeira que deve ser vista como uma nova visão, ou conjunto de novas visões, sobre o museu tradicional (MUCHACHO, 2005, p.1545).

Em síntese, as discussões aqui apresentadas levam em consideração a incorporação das propostas sobre o uso de um museu virtual à prática de ensino de História no percurso da Educação Básica, sem que com isso, se defenda a substituição de visitas presenciais a museus, mas sim que se criem novas ações acerca da Educação Patrimonial, através da tecnologia tão presente em nossa sociedade, para que nós, historiadores, possamos usar esses instrumentos digitais a nosso favor, nas salas de aula do Ensino Básico.

## **Capítulo 3 - O Museu virtual da Penha e a decolonialidade**

### **3.1 - O Museu Virtual da Penha e suas interfaces com o pensamento decolonial**

Um dos principais debates e discussões atuais na literatura sobre a Educação Museal diz respeito a importância da visão decolonial nas ações educativas dos museus na contemporaneidade. Estas mesmas discussões fazem parte, hoje, dos novos olhares sobre o ensino de História, que compreendem o estímulo ao desenvolvimento de perspectivas pedagógicas que busquem uma prática docente e ações em sala de aula que possam se contrapor ao currículo escolar ainda hoje tão marcado por narrativas coloniais. .

A proposta pedagógica do Museu Virtual da Penha também se insere neste contexto, pois é fruto destas recentes discussões, e nasce a partir da vivência de se lecionar em um lugar estereotipado pela sociedade e pela mídia como apenas violento e repleto de mazelas. A ideia é contribuir e pensar em como a decolonialidade pode ajudar a pensar o ensino de História, em consonância com a Educação Patrimonial e a Educação Museal. Desta maneira, torna-se necessário, em primeiro lugar, tecer algumas considerações a respeito dos conceitos de colonialidade e decolonialidade.

O entendimento da decolonialidade como meio de luta e também como teoria e conceitos que ajudam a pensar no desenvolvimento da experiência histórica surge nos fins do século XX, quando um grupo de estudiosos latino-americanos se reuniram e criaram o grupo Modernidade/Colonialidade, no final da década de 1990.

De acordo com Ballestrin (2013), a colonialidade é a continuidade da propagação do pensamento colonial, sendo uma matriz que se expressa essencialmente em relações dominantes de poder, saber e ser. A colonialidade do poder é a base do pensamento colonial que submete os colonizados a uma situação de inferioridade.

Quijano (2005) chama atenção para o aspecto da colonialidade que cria um novo padrão de poder baseado na ideia de raça, o instrumento mais durável utilizado para a propagação do pensamento eurocêntrico, e que persiste em comportamentos e discursos que são até hoje latentes em nossa sociedade, como é o caso do racismo:

A América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira identidade da

modernidade. Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial (QUIJANO, 2005, p.107).

A população mundial, posteriormente a colonização, passa a ser “classificada” a partir desta ideia forjada, assim como as relações sociais e de trabalho. E isso mostrou-se mais duradouro do que o próprio colonialismo, e ainda pauta o padrão de poder mundial hegemônico.

O autor ressalta ainda que este tipo de divisão do trabalho corresponde a uma divisão geográfica, que cria o que ele chama de identidades “geo-culturais”. Em outras palavras, a colonização constrói na América uma identidade geo-cultural que vai servir de base para a formação da identidade geo-cultural da Europa. Segundo o autor, é a partir daí que se forma a ideia de modernidade, algo diferente do mundo colonial, porque este último não é moderno.

Há, portanto, uma dialética entre colonialidade e modernidade, não sendo possível, portanto, falar de modernidade sem levar em consideração o processo de exploração das colônias e também a construção ideológica do outro, o colonizado, como atrasado, primitivo e selvagem, em oposição à Europa que é moderna, civilizada e evoluída. O eurocentrismo se consolida a partir destas perspectivas, e passa a justificar a concepção de História como uma trajetória evolutiva.

Essa colonialidade do poder é a base tanto da colonialidade do saber como também da colonialidade do ser. A colonialidade do saber pode ser entendida através da negação ou da invisibilidade em relação aos conhecimentos produzidos pelos países colonizados, pois o saber dos colonizadores foram, durante muito tempo, considerados racionalmente e intelectualmente superiores. Com isso, até hoje, os conhecimentos locais são desvalorizados.

Em relação a colonialidade do ser, Miranda (2017) a relaciona com a inferioridade que é atribuída aos povos subalternizados, que foram silenciados, oprimidos e colocados à margem da sociedade. Dessa forma, surge como uma perspectiva para diferenciar os povos em relação ao gênero, a raça e a sexualidade, de maneira que tais diferenças inferiorizam esses grupos, com o

objetivo de fortalecer sua dominação. Assim, identidades foram perdidas, em razão desses sentimentos de inferioridade e não pertencimento que foram impostos, em contraposição ao padrão europeu, branco, burguês e “civilizado”.

Dussel (2005) apresenta os principais mitos da modernidade: a civilização moderna se autodefine como superior, e essa superioridade os obriga a levar o desenvolvimento aos mais primitivos, como exigência moral, ditando como caminho para esse desenvolvimento o mesmo seguido pela Europa. Caso essas sociedades mais primitivas se oponham ao processo civilizador, é possível que seja utilizada a violência para que os obstáculos à modernização sejam totalmente enfrentados. Essa violência alimenta a ideia de “herói civilizador”. E o caráter civilizatório da Modernidade, permite a justificativa de que os custos da “modernização” podem envolver os sofrimentos dos povos “atrasados” e de grupos minoritários.

O conceito de decolonialidade surge como um caminho para desconstruir esses padrões e perspectivas de colonialidade impostos aos povos subalternizados que durante muito tempo foram silenciados, em razão da estrutura de dominação ou padrão de poder que permanece enraizado em nossa sociedade, nas mais diversas formas e nos mais cotidianos discursos reproduzidos diariamente, mesmo após o fim das relações coloniais. É preciso que a decolonialidade seja uma luta contínua contra as colonialidades impostas aos grupos subalternos.

Penna (2014) faz uma interessante abordagem, a partir de um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana e seus pontos de convergência com a obra de Paulo Freire, e como essas contribuições são importantes para a produção de um ensino menos colonizado no campo das ciências sociais.

A autora ressalta que Paulo Freire também afirma serem os mitos do eurocentrismo forjados nos grupos oprimidos por meio da educação bancária, onde não há um processo dialógico, e os temas e conteúdos são depositados nos educandos como verdades inquestionáveis e legitimados ainda pela autoridade do educador, contra uma suposta ignorância por parte dos discentes. Para desconstruir o mito dessa estrutura opressora, Freire defende a educação libertadora como estratégia para que os alunos possam questionar temas e aspectos da realidade, antes tidos como dados, e assim, superar a visão fatalista de mundo, onde a realidade não é algo passível de mudança.

No mesmo sentido, ainda segundo Penna (2014), a literatura pós-colonial defende a desconstrução do mito do eurocentrismo como forma de produzir um conteúdo menos



colonizado e excludente. E faz isso através da proposta de deslocamento do lugar de fala, que se aproxima da pedagogia do oprimido, de maneira a desafiar o discurso hegemônico. Nas palavras de Freire:

Se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não pode ser privilégio de alguns homens, mas direito de todos. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba as palavras dos demais (apud. Penna, 2014, p. 192).

E essa necessidade de mudança do lugar de fala ressaltada pelos autores pós-coloniais segue esta mesma lógica de impedir que a palavra seja prescrita ou roubada de certos povos, como já ressaltado no capítulo 1, com as considerações de Spivack. É preciso criar novos lugares de fala, que questionem essas categorias baseadas nesses mitos de civilização e evolução humana que tem a Europa como padrão. É mostrar que essa modernidade carrega consigo invasões, genocídios, exploração e escravização.

É a educação através do diálogo, construída a partir do respeito às formas que os alunos têm de pensar e interpretar a realidade, que pode fazer frente a essa colonização do ser. A importância de se considerar a epistemologia de diferentes grupos historicamente excluídos é fundamental. É o que a literatura decolonial chama de prestar atenção ao que é produzido nas chamadas “zonas de fronteiras”. De acordo com Mignolo (2017), só considerando esses saberes, que pode ser possível a descolonização do ser. A proposta do Museu Virtual da Penha é justamente tentar valorizar o saber que é produzido nessa zona de fronteira, afinal, como podemos transformar uma realidade que não valorizamos e, muitas vezes, é ignorada?

Como também afirma Penna (2014), precisamos pensar e perceber o quão permeados estamos por esses critérios de julgamento, pois sofremos com esse processo de invasão cultural que pode, em certas ocasiões, nos fazer legitimar essas lógicas tidas como universais. Precisamos desse olhar crítico, para fazer diferente.

Complemento essas considerações com a citação de Santos (2009):

As perspectivas epistêmicas subalternas são uma forma de conhecimento que, “vindo de baixo”, origina uma crítica do conhecimento hegemônico científico autorreferenciado em países do Ocidente, de tal modo que a narrativa hegemônica historiográfica assente no imaginário, dessa porção do hemisfério foi produtora e produto da colonização. Uma geopolítica do conhecimento que gerou subalternidade de saberes, povos e culturas, resultando numa genealogia dos processos de subalternização das diferentes formas de saberes, línguas,

histórias locais, memórias e costumes que foram subsumidas no contexto da colonialidade (SANTOS, 2009).

Como exemplo para essa reflexão, cito a Festa da Penha, que no início do século XX, em razão da maior participação de negros e negras na celebração cristã, tem seus festejos criminalizados por parte da sociedade, que usa com justificativa a ideia de uma oposição existente entre festa e civilização. De acordo com Lopes (2001), em 1888, a abolição levou negros e negras a marcarem ainda mais suas práticas religiosas na celebração cristã da Penha:

E é aí que a festa vai se tornando, cada vez mais, a festa dos bambas (dos “capadócios”, para alguns), dos chorões, dos sambistas, dos blocos carnavalescos, dos concursos de música, para ser o grande polo difusor da música popular brasileira, até os anos 50.

Aí já não se viam mais as carroças de bois enfeitadas com bambus e colchas de cores berrantes, levando romeiros de chapelões de palha e cordões de roscas no pescoço e a tiracolo. A festa perdia o seu jeito minhoto. Mas os leilões persistiam e as barracas de comidas também. Só que, agora, com muito mais samba e choro do que com outra coisa (LOPES, 2001, p.88).

Tornaram-se complexas as relações entre o sagrado e o profano, a festa e o conflito, o cristianismo e as religiões afro-brasileiras, os batuques e a polícia. Como afirmam Facina e Palombini (2016), a Festa da Penha, expressão da ideologia dominante católica, passa a constituir-se também como espaço para a cultura popular e os modos de vida subalternizados, que encontram nela representação.

A situação chega ao extremo da celebração adquirir fama de violência, malandragem e promiscuidade. Souza (2008), ressalta o quanto a elite do Rio de Janeiro sempre quis se manter afastada e diferenciada socialmente de negros e pobres, e o quanto a cidade se desenvolveu tratando distintamente seus moradores.

Os valores “civilizatórios” da belle époque no Rio de Janeiro evidenciavam a formação de dois lados, um formado pelas elites, que buscavam a todo custo colocar o país na esteira do progresso, com o objetivo de apagar de vez os estigmas do passado e figurarem ao lado dos países modernos, e o outro constituído pela população que enfrentava a dificuldade de sua situação econômica e social. A elite, dotada de valores eurocêntricos e etnocêntricos, vai elaborar instrumentos de repressão e coerção sobre a população com o objetivo de enquadrá-los na nova ordem que se pretendia concretizar. Sendo assim, as práticas efetuadas em festas como à da Penha representavam um entrave. A Festa da Penha sofreu, então, a repressão por parte das

elites, mas resistiu de formas variadas e não deixou de servir como espaço próprio à cultura popular (BICALHO; CARMO; MIRANDA, 2017).

Neste contexto, foram reproduzidos estereótipos negativos para representar o subúrbio carioca, que prevalecem até hoje. O poeta Olavo Bilac escreveu em uma de suas crônicas, para a revista Kosmos, em 1916, sua indignação com a invasão de romeiros da Festa da Penha, à recém inaugurada Avenida Central:

Os carros e carroções enfeitados com colchas de chita, puxados por muares ajaezados de festões [...] todo esse espetáculo de desvairada e bruta desordem ainda se pode compreender no velho Rio de Janeiro de ruas tortas, de betesgas escuras, de becos sórdidos. Num dos últimos domingos, vi passar pela Avenida Central em carroção atulhado de romeiros da Penha e naquele amplo Boulevard esplêndido, sobre asfalto polido, contra a fachada rica dos prédios altos, contra as carruagens e carros que desfilavam, o encontro do velho veículo, em que os devotos bêbados urravam, me deu a impressão de um monstruoso anacronismo: era a ressurreição da barbaria - era um mundo selvagem que voltava, como uma alma do outro mundo, vindo para perturbar e envergonhar a idade da vida civilizada. Ainda se a orgia desbragada se confinasse ao arraial da Penha! Mas não! Acabada a festa, a multidão transborda como uma enchurrada [sic] vitoriosa para o centro da urbs (apud SOUZA, 2008, p.225).

E, assim, seguem-se as representações dos subúrbios e seus moradores até hoje, nos jornais, na literatura e também na dramaturgia. A música negra também esteve sempre presente na região da Penha, a começar pelo samba. Aos poucos, o espaço crescente ocupado pelas favelas, faz emergir o funk como expressão cultural do local. Não se pode falar da Penha, sem citar os famosos Baile da Chatuba e o recente Baile da Gaiola. Tanto o samba quanto o funk já foram criminalizados. Fato é que, atualmente, no que diz respeito ao funk, a situação que envolve a presença de facções criminosas permeia essas relações com a comunidade.

Em contrapartida, o passinho, dança criada nos bailes funks das favelas cariocas, no início dos anos 2000, e que é tão presente no cotidiano e na vida dos jovens frequentadores desses bailes, foi reconhecido oficialmente, no dia 20 de julho de 2018, como patrimônio cultural do Rio de Janeiro. Lecionar em uma escola municipal no bairro da Penha, é vivenciar também todas essas questões e contradições. O passinho, por exemplo, faz parte inclusive da rotina escolar, e as propostas de atividades pedagógicas da escola que leciono, busca, sempre que possível, incluí-lo nas dinâmicas culturais da escola.

Por fim, gostaria de trazer para essas discussões, como forma também de refletir sobre a proposta de criação do Museu Virtual da Penha, as contribuições de PAIM e PEREIRA (2018)

que trazem importantes considerações a respeito de se apropriar do pensamento decolonial para pensar o ensino de História e os passados sensíveis. Os autores consideram o campo educacional em geral, e a área de ensino de História, em particular, como possibilidades de se questionar a colonização através de um processo de decolonização do tempo e dos modos de ensinar História. Assim, nos chamam a atenção para a introdução do elemento ético e político no ensino de História, através de uma aproximação das explicações das aulas com o passado:

O caráter ético do ensino de História está justamente no processo de construção de si mesmo como sujeito de um olhar, como subjetividade marcada por se permitir realizar uma determinada interpretação do passado e do seu lugar no presente. Nesse sentido, o estudo dos passados sensíveis e desestruturantes não significa apenas colocar o aluno diante de um conteúdo disciplinado e frio, mas diante de algo que desperta um posicionamento ético e político, de indignação frente à injustiça e a violação dos direitos humanos mais fundamentais (PAIM; PEREIRA, 2018, p. 1244).

Violação de direitos humanos e injustiças que ainda ocorrem na região da Penha, a cada incursão policial, por exemplo. No mesmo território que já foi palco de perseguição da população negra no passado, seja através do samba, da capoeira, ou dos quilombos, como parece ter sido o caso do espaço que hoje corresponde à Vila Cruzeiro. As narrativas sobre a escravidão nas aulas de História não podem ser apenas factuais e explicadas através da linearidade do tempo e do evolucionismo eurocentrico.

É preciso pensar numa forma de sensibilizar os discentes sobre aquele passado, de maneira que percebam o quanto esse passado ainda interfere nas nossas relações do presente. E também em como o apagamento e o silenciamento fizeram ficar pouco visíveis a história dos negros, suas práticas, suas lutas e suas religiosidades, vide toda a documentação que existe sobre a história da Igreja da Penha, cujo o mito fundador se confunde com a origem do bairro, e ausência de vestígios do quilombo que existiu nesta mesma área.

Partir do local de vivência cotidiana dos alunos, e construir um museu virtual, a partir das relações históricas da localidade, que perpassam inclusive por sentimentos de pertencimento, parece ser um bom ponto de partida para essa sensibilização, e para o rompimento com a temporalidade eurocentrada que vê o presente como ápice de um processo evolutivo.

O pertencimento se relaciona com um conjunto de referências que criam uma relação nova do indivíduo consigo mesmo, uma relação de afirmação e de construção de um lugar na história e de uma nova memória. Logo, o objetivo é criar uma relação das novas gerações com

suas histórias, sobretudo, daqueles que tiveram seus passados invisibilizados pela própria escola e pela aula de História, valendo-se assim do ensino da mesma, como forma de criar uma consciência histórica de si mesmo e dos grupos aos quais faz parte (PAIM; PEREIRA, 2018).

Problematizar o presente que temos hoje, repleto de preconceitos, injustiças, intolerância e discriminações, a partir das relações de pertencimento com o passado é fundamental para o caminho de mudanças que tanto queremos almejar em nossa sociedade. É preciso, ainda se apropriando das palavras de Paim e Pereira (2018), que tão bem se encaixam na realidade profissional que vivencio, e que, por isso, não poderiam deixar de serem citadas:

[...] provocar nos alunos sensações que lhes coloquem no centro do acontecimento ensinado é uma maneira de aproximar o tempo da aula ao tempo do estudante; de modo que ele possa não apenas interessar-se pelo tema, mas que possa estranhar-se, sair do lugar comum e do hábito ao qual sua memória está acostumada: a violência, a tortura e o extermínio precisam aparecer com tal impacto que não se tornem algo aceitável (PAIM; PEREIRA 2018, p.1252).

É impactar positivamente os estudantes, para que novas perspectivas lhes sejam oferecidas. É pensar em uma maneira de se fazer frente ao que é “comum” nas áreas periféricas: a convivência com aquilo que o filósofo camaronês Achile Mbembe (2020) denominou de necropolítica, para explicar que as políticas colonialistas de supressão dos direitos aos grupos sociais que vivenciam a desigualdade, originam uma política de morte, em que a vida de alguns valem menos do que a vida de outros, e que a expressão máxima da soberania reside em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer.

### **3.2 - O pensamento decolonial nas práticas educativas museais**

Ao refletirmos sobre a trajetória da instituição museu, apresentada no capítulo anterior, podemos perceber como esse processo teve suas práticas marcadas por um caráter colonizador, sendo os ambientes museais utilizados para implantar uma ideologia dominante no Ocidente moderno. De acordo com Varine (1979):

A partir de princípios do século XIX, o desenvolvimento dos museus no resto do mundo é um fenômeno puramente colonialista. Foram os países europeus que impuseram aos não europeus seu método de análise do fenômeno e patrimônios culturais; obrigaram as elites e os povos destes países a ver sua própria cultura com olhos europeus. Assim, os museus na maioria das nações são criações da etapa histórica colonialista. [...]

A descolonização que se registrou mais tarde foi política, mas não cultural; pode se dizer, por conseguinte, que o mundo dos museus, enquanto instituição e enquanto método de conservação e de comunicação do patrimônio cultural da humanidade é um fenômeno europeu que se difundiu porque a Europa produziu a cultura dominante e os museus são uma das instituições derivadas dessa cultura (VARINE, 1979, p.12-13).

Estas práticas museais reforçam, portanto, a ideia de que a implementação de um pensamento museológico, originário desde a primeira metade do século XIX até os primeiros anos do século XX, buscava consolidar e defender os valores dos grupos dominantes.

Brulon (2020) chama a atenção para o fato de que aquilo que os museus materializam é produto de um processo complexo e politicamente determinado que o autor chama de musealização. Musealizar, segundo ele, é uma forma de construir consenso sobre o valor e sobre a matéria, considerando-se que os museus são instituições organicamente ligadas às sociedades. Em sua maioria, os museus são criados por um Estado cuja centralidade, como no caso brasileiro, não deixou escapar o patrimônio cultural, ao mesmo tempo em que produzem valor, reproduzem hierarquias de poder e saber que conformam aquilo que se entende por Nação.

É preciso refletir sobre o pensamento construído a partir dos museus que deu origem à própria Museologia no Brasil. Isso aconteceu, em seu primeiro momento, com a importação dessa instituição para a colônia, sendo essa sua principal marca, com a criação do primeiro museu imperial, o Museu Nacional do Rio de Janeiro, criado em 1818.

Nesse contexto, o conhecimento produzido pelos museus abarcava uma ideia de civilização que demarcava as hierarquias sociais e distinções culturais com base em definições políticas do mundo colonialista. Assim, foram suprimidas outras formas de pensar o mundo em detrimento de um único pensar considerado universal, através de uma temporalidade única e linear.

Muito se tem debatido sobre a origem colonial dos museus e suas relações com as elites econômicas e políticas, razão pela qual também se reivindica sua descolonização. Em termos teóricos e práticos, o que está em questão é um campo em construção e disputa.

Diversos autores associados ao grupo de estudos da decolonialidade argumentam sobre a necessidade da Europa de inventar uma periferia, inclusive em termos de pensamento e cultura, para se pensar como centro superior. Assim como a produção de conhecimento moderno não se deu sem a periferia, os museus modernos na Europa, desde as suas criações, foram constituídos como instituições dependentes da relação de subordinação das colônias e da ideia de um Outro

congelado no tempo para que pudessem conformar o discurso civilizatório europeu, e, ao mesmo tempo, legitimar o projeto colonial. A Modernidade produzida no bojo de um projeto de dominação não se via desvinculada da produção de conhecimento sobre aqueles a quem se almejava dominar. (BRULON, 2020, p.7).

Brulon (2020) traz também para a discussão da colonialidade dos museus, um outro fator bastante interessante a respeito da contemplação e do silêncio que são tão característicos nos museus ainda hoje, apesar das mudanças já ocorridas. Para o autor, a contemplação e o silêncio são produtos de uma concepção burguesa que a mente não depende do corpo, mas da introspecção para produzir conhecimento. A introspecção, segundo ele, é uma característica notável da burguesia europeia desde o Iluminismo, e configura um dos aspectos da instrução que deveria ser adquirida para ter acesso à altura da cultura nessas sociedades. Nem mesmo a popularização posterior dos museus, os fez perder esse caráter normativo ligado à elite europeia, que produz exclusões nas mais diversas ordens.

Tudo isso contribuiu para a formação de uma postura científica que elevou o cientista ou o produtor de conhecimento para a metrópole à uma posição quase que divina e que submetia seus objetos à condição subalterna de objetos de museus:

A racionalidade cartesiana, ao separar o sujeito (coletor) do objeto (de coleta dos museus) engendra as representações de sujeitos sem corpos e destituídos de sua historicidade como assujeitados aos regimes de colonialidade que fundaram a musealização. É, portanto, preciso re-pensar o pensamento: este que nos chega como um instrumento de exclusão material e simbólica dos corpos que não podem ser pensados - isso porque, ao longo dos últimos séculos, alguns corpos não foram entendidos como corpos que pensam (BRULON, 2020, p.10).

No contexto dos museus nacionais, a consequência disso foi a supressão das perspectivas indígenas e afro-brasileiras sobre o patrimônio, fazendo prevalecer uma vertente universalista e branca da história que sustentaria o projeto de nação. A soberania do sujeito dessa ciência hegemônica, reificada nos regimes museais e patrimoniais no Brasil, levou à implantação progressiva de uma máquina de apagamentos simbólicos cujos efeitos se fazem sentir até hoje (BRULON, 2020, p.15)

Atualmente, há um esforço da Museologia Social no processo de formação e valorização de memórias de uma sociedade diversa, que justifica a necessidade do museu, como instituição de legitimação de história e memórias, adotar ações educativas, a partir da perspectiva

decolonial, para que os grupos sociais que hoje lutam e buscam representatividade e justiça social possam ser contemplados nas mudanças que exigem.

A Museologia Social busca a construção de uma nova epistemologia sobre a própria região, história, ciências, cultura e sociedade, epistemologias emanadas pelos guetos, e assim, é possível dizer, que ela se alinha ao pensamento decolonial do século XX, pois busca a pluralização das identidades. É uma museologia envolvida com a sociedade, que pretende atender às novas demandas de grupos sociais que desejam ter participação ativa na construção de sua história e memória (MOURA, 2020).

A sociedade, a partir de experiências educativas realizadas num museu que possui essas perspectivas da Museologia Social, que se alinha ao pensamento decolonial, pode compreender injustiças sociais, desigualdades e os preconceitos, enxergar-se como sujeitos da história. Chagas (2014) destaca que a Museologia Social manifesta-se também no sentido de nos levar a compreender que as práticas educativas são a materialização de compromissos ético, científicos, políticos e poéticos de uma sociedade, em oposição à museologia tradicional, conservadora, burguesa, neoliberal e capitalista, pois, conforme afirma o autor, ela está comprometida com a redução das injustiças e desigualdades sociais, com o combate aos preconceitos, com a melhoria da qualidade de vida coletiva e com o fortalecimento da dignidade e da coesão social (CHAGAS, 2014, p.17).

Há hoje experiências de “museologias subalternas”, de base popular e voltadas para comunidades às margens dos regimes patrimoniais oficiais, que visam a ruptura, em âmbito local, com o modelo hegemônico dos museus coloniais. Uma museologia da subalternidade mostra uma história das hierarquias, da historicidade e dos espaços de poder. É um processo de redemocratização dos museus, iniciado nos anos de 1980, que busca dar visibilidade a práticas museais comunitárias e participativas, a formas de desenvolvimento local com base no patrimônio e na ressignificação do território como instrumento para o fortalecimento de laços identitários no interior dos grupos (MORENO, 2012).

A perspectiva decolonial estimula a participação ativa dos sujeitos no processo crítico de construção dos saberes, que se relacionam com as realidades que se apresentam. É a partir daí que os indivíduos, seja em sua relação com os museus propriamente ditos ou na sala de aula, podem refletir sobre o mundo com alteridade. O processo de comunicação museal, através da



decolonialidade exige o gesto de problematizar, e, por isso, não devemos nos contentar com o óbvio, mas trabalhar procurando produzir sentidos para os discursos (MOURA, 2020).

Planejar e desenvolver ações educativas em espaços museais precisa, portanto, abranger o pensamento decolonial nas abordagens que serão feitas. Uma museologia plural é o único caminho à descolonização, ressaltando a existência de múltiplos sujeitos, de modo a questionar o lugar de fala do sujeito dominante.

Dentro dessa perspectiva, a ação pedagógica do Museu Virtual da Penha, tenta dialogar também com as narrativas historiográficas de caráter decolonial, oferecendo para a prática docente uma possibilidade concreta de reconstruir uma narrativa para as aulas de história que coloquem populações historicamente subalternizadas no centro das ações, em conexão com a Educação Museal e a Educação Patrimonial.

Dialogar com as demandas dos alunos provenientes de camadas populares da escola pública, é fundamental para potencializar discussões que apontem caminhos para superar as desigualdades que ainda marcam nossa sociedade. Afinal, a história da Penha não está registrada formalmente nos currículos, e tão pouco está presente no cotidiano das aprendizagens dos estudantes. E é inegável que ela carrega consigo os estigmas resultantes da colonialidade, a marginalização da produção cultural dos escravizados que ali viviam, e se perpetuou até os dias de hoje. Como afirma Moura (2020):

Em uma sociedade plural, na qual não existe um único mundo, e uma única maneira de ver os fatos, mas sim vários mundos, o museu precisa ir além e deve se relacionar com comunidades populares, povos indígenas e quilombolas, com os movimentos sociais. Essa aproximação pode acontecer através da inclusão dessas comunidades nos processos educativos, por meio da valorização da produção de patrimônios e memórias ignoradas. Abordar em suas práticas educativas questões que não foram (e que ainda não são) abordadas nos espaços mitificadores, possibilita o acesso de comunidades marginalizadas ao lugar de fala (de poder), de representação legítima. É colocar o outro como responsável pela construção da história, rompendo com a lógica da colonialidade. (MOURA, 2020, p.125)

O Museu Virtual da Penha é, nesse sentido, uma proposta museológica que vai de encontro a nossas inquietações enquanto docentes da Educação Básica, no sentido de tentar superar uma educação desconectada da realidade, e que contemple as especificidades dos nossos alunos e alunas, que são periféricos, moradores de favelas e de parte de um subúrbio abandonado. Locais que sofrem com o abandono do poder público, que se faz presente, na

maioria das vezes, para expor essas pessoas à situações de violência e punição. Situações semelhantes a que eram submetidos seus antepassados a séculos atrás. Através do museu e do ensino de História, os alunos podem ser levados a refletir sobre o que mudou e o que não mudou na história da humanidade, como o racismo, a pobreza e as desigualdades sociais que ainda fazem parte do cotidiano de nossas vidas.

## Considerações finais

Trazer a História Local para a sala de aula é um passo importante para traçar novos caminhos para o ensino de História e contribuir para a sua ressignificação. O Museu Virtual da Penha busca estabelecer trocas e mudanças nas relações entre professores e alunos, assim como nas relações da comunidade escolar com o patrimônio e seus significados, nas relações de pertencimento e memórias do bairro.

Enquanto processo educativo que tem como foco os patrimônios de uma região periférica da cidade do Rio de Janeiro, pode ser entendido também como uma proposta que se adequa às perspectivas decoloniais, a partir da construção de uma narrativa que possa fazer um contraponto às historiografias tradicionais, caracterizadas, principalmente, por olhares eurocentrados da própria história do Brasil. É uma tentativa de apresentar para os alunos moradores de uma periferia urbana que diversas histórias podem ser contadas também sobre o bairro em que ele vive, onde, de certa maneira, o ponto de vista dele também pode aparecer.

Histórias em que apareçam sua ancestralidade, sua resistência e esforço pela sobrevivência e suas conquistas que atravessam gerações. É um museu escolar que aborda a história de um lugar no subúrbio, que conta parte de sua história, das favelas de seu entorno, que valoriza os saberes e experiências dos grupos sociais aos quais os discentes estão inseridos, de modo que eles possam se reconhecer na disciplina História. Assim, diversos atores e vozes poderão ser incorporados e contemplados na construção da significância do patrimônio, com uma participação maior e mais dialógica da sociedade.

A opção pelo espaço virtual deve-se ao caráter democrático desse espaço, e também para que possamos fazer da cultura digital, tão presente na vida dos estudantes, uma aliada do ensino de História, o que também está em consonância com as atuais perspectivas da Política Educacional de Educação Museal (PNEM), que incentiva o uso das novas tecnologias pelos museus. A pandemia de COVID-19 mostrou a importância de estarmos a par dessas tecnologias, e de que como precisamos nos inteirar mais sobre elas.

Em um momento em que a Penha e suas comunidades voltam a estampar jornais, noticiários de televisão e sites de notícias do Brasil e do mundo diante da violência de operações policiais, onde vidas parecem valer menos que outras, acredito que se aproximar das realidades dos discentes a partir da construção de uma narrativa que discute os problemas do bairro, mas

que também valoriza suas potencialidades pode contribuir para aulas de História mais acessíveis, democráticas e sensibilizadoras.

Por fim, ressalto que o Museu Virtual da Penha, enquanto material pedagógico, não se encerra aqui, pois a ideia é que seu acervo seja contemplado com a inclusão de novos materiais e atividades educativas, conforme as aulas aconteçam, e pode fazer parte até mesmo do planejamento anual docente.

Ideias como ampliação do projeto para redes sociais, exposições de fotografias do bairro tiradas pelos discentes, entrevistas a partir da metodologia da História Oral, atividades lúdicas, como um jogo da memória com pares de fotografias antigas e atuais de locais do bairro, elaboração de mapas mentais e afetivos, visitas guiadas e saídas a campo, dentre outras, permitem que futuros projetos sejam vislumbrados, em possíveis pesquisas posteriores.

## Referências Bibliográficas

AUGÉ, Marc. *Não-lugares. Introdução a uma antropologia da Supermodernidade*, Campinas: Papirus, 1994.

ABREU, Marcelo. História Local e ensino de História: interrogação da memória e pesquisa como princípio educativo. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bonfim (Orgs.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad, 2016. p. 59-79.

ABREU, Marcelo; RANGEL, Marcelo. Memória, cultura histórica e ensino de História. *História e Cultura*, v. 4, n. 2, p. 7-24, set. 2015.

ABREU, Marta. As originalidades de Mello Moraes Filho. In: *O império do Divino: festas religiosas e cultura popular no Rio de Janeiro, 1830-1900*. São Paulo: Nova Fronteira, 1999.

ABREU, Maurício de. *A evolução urbana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Instituto Pereira Passos, 2013.

ALBUQUERQUE, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história hoje? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida Rocha; ROCHA, Helenice; RESNIK, Luís e MONTEIRO, Ana Maria. *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012.

\_\_\_\_\_. Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de história. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bonfim (Orgs.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad, 2016. p. 21-42.

ARAÚJO, Helena Maria Marques. Museu da Maré: entre educação, memórias e identidades. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, v.12, n.3, p. 939-949, set-dez, 2017.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. *Museu Virtual, prática docente e ensino de História: apropriações dos professores e potencialidades de elaboração de um museu virtual orientado ao visitante*. In: Anais eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História. Florianópolis, 2011.

BALLESTRIN, Luciana. *América Latina e o giro decolonial*. Revista Brasileira de Ciência Política, n. 11, p. 89-117, mai-ago, 2013.

BARBOSA, Agnaldo Souza. A proposta de um estatuto para a História Local e Regional. Algumas Reflexões. In: *História e perspectiva*, Uberlândia, janeiro/dez, 1999.

BARRETO, Euder Arraias. *Patrimônio Cultural e Educação*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2008.

BARROS, José D' Assunção de. *Espaço, território e região: pressupostos metodológicos*. UESB: Vitória da Conquista. 2013.

BERNARDES, Lysia; SOARES, Maria Therezinha de Segadas. *Rio de Janeiro: cidade e região*. Rio de Janeiro: Col. Biblioteca Carioca, 1995.

BICALHO, Eduardo Barbutto; CARMO, Ricardo; MIRANDA, Maria Geralda. *A festa da Penha e o samba: patrimônios do Rio de Janeiro*. Revista Augustus, Rio de Janeiro, v.22, nº 44, p. 160-174, jul./dez. 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação*. Rio de Janeiro, IPHAN, 2016.

BRASIL, Gerson. *História das ruas do Rio*. Rio de Janeiro: Bem-te-vi, 2015.

BRASIL. Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009. Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 8.124, de 17 de outubro de 2013. Regulamenta dispositivos da Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que institui o Estatuto de Museus, e da Lei nº 11.906, de 20 de janeiro de 2009.

BRULON, Bruno. *Descolonizar o pensamento museológico: reintegrando a matéria para repensar os museus*. Anais do Museu Paulista. São Paulo, Nova Série, v. 28, 2020, p.1-30.

BUTLER, Judith. Vida Precária. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, v. 1, n. 1, p. 13-33. 2011.

CABRAL, Magaly. Educação Patrimonial x Educação Museal? In: TOLENTINO, A. B. (Org.). *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura (s): uma aproximação. *Educação & Sociedade*, ano XXI, no. 29, agosto/2002.

CARVALHO, Luciana Menezes de. *Do museu à museologia: constituição e consolidação de uma disciplina*. Tese (Doutorado em Museologia e Patrimônio). Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO; Museu de Astronomia e Ciências Afins - MAST, Rio de Janeiro, 2017.

CASTRO, Fernanda. Há sentido na educação não formal na perspectiva de uma formação integral? *Revista Museologia & Interdisciplinaridade*, Brasília, v. IV, n. 8, dez. 2015.

CAVALCANTI, Erinaldo. História e história local: desafios, limites e possibilidades. *Revista História Hoje*, v. 7, nº 13, p. 272-292, 2018.

CERRI, L.F. Os objetivos do Ensino de História. *História e Ensino*: Londrina, v. 5, p. 137-146, out. 1999.

CHAGAS, Mário. *Museologia social: reflexões e práticas*. Cadernos do CEOM. UNOCHAPECÓ. Santa Catarina, v.27, nº 41, 2014.

COSTA, Aryana. História Local. In: FERREIRA, Marieta Moraes e OLIVEIRA, Margarida Dias de (orgs). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

CURY, Marília Xavier. Comunicação museológica: uma perspectiva teórica e metodológica de recepção. Tese de doutorado. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo: 2005.

DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de História do Brasil. In: PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2021.

DUSSEL, Enrique. *Europa, modernidade e eurocentrismo*. In: LANDER, Edgardo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

FACINA, Adriana; PALOMBINI, Carlos. *O Patrão e a Padroeira: festas populares, criminalização e sobrevivências na Penha, Rio de Janeiro*. In: História Oral e comunidade: reparações e culturas negras. MATTOS, Hebe (org.). São Paulo: Letra e Voz: 2016.

FONTES, Adriana Sansão. *A Festa da Penha: romaria e demarcação de um lugar, diversão e reconquista da cidade*. Teorias e práticas na Arquitetura e na Cidade Contemporâneas. Natal, 18 a 21 de setembro de 2012.

FRAIHA, Silvia. *Ramos, Olaria e Penha*. Coleção bairros do Rio. Rio de Janeiro: Fraiha Editora, 2004.

GABRIEL, Carmen Teresa. Que negro é esse que se narra no Currículo de História? Teias, Rio de Janeiro, Ano XI, v.11, n.22, maio/agosto 2010.

\_\_\_\_\_. O processo de produção de saberes escolares no âmbito da disciplina de história: tensões e perspectivas. *Educação Básica Revista*, vol.3, n.2, 2017.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Memória. In: FERREIRA, Marieta Moraes e OLIVEIRA, Margarida Dias de (orgs). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. *Ressonância, materialidade e subjetividade*: as culturas como patrimônios. *Horizontes antropológicos*, Porto Alegre, ano 11, n.23, p.15-36, jan/jun 2005.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos de Cárcere*. v.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da História e Ensino de História: Tensões e Paradoxos. ROCHA, H. (Org.). *A Escrita da História Escolar. Memória e Historiografia*. Rio de Janeiro, FGV, 2009.

HALBWACHS. Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

\_\_\_\_\_. *Crer em História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

Instituto Brasileiro de Museus. *Caderno da Política Nacional de Educação Museal*. Brasília, DF: IBRAM, 2018.

HENRIQUES, Rosali Maria Nunes. *Memória, museologia e virtualidade*: um estudo sobre o Museu da Pessoa. Dissertação de Mestrado em Museologia. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, 2004.

\_\_\_\_\_, Rosali Maria Nunes. Os museus virtuais: conceito e configurações. *Cadernos De Sociomuseologia*, v. 56. n. 3, 2018.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

HUYSSSEN, Andreas. Resistência à memória: usos e abusos do esquecimento público. In: *Culturas do passado-presente. Modernismos, artes visuais, políticas da memória*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.



IPHAN. *Carta de Nova Olinda - documento oficial do primeiro seminário de avaliação e planejamento das Casas de Patrimônio*. Casa do Patrimônio da Chapada do Araripe: Nova Olinda, 2009.

KANITZ, Roberto Camargo Malcher; SILVA, Lucas Milton França T. da Silva. *Capoeiragem carioca e o lendário Manduca da Praia: primeiros apontamentos (1837-1877)*. ANPUH, 31º Simpósio Nacional de História, Rio de Janeiro, 2021.

LONDRES, Cecília. *O patrimônio cultural na formação das novas gerações: algumas considerações*. In: Educação patrimonial: reflexões e prática. Tolentino, Átila (org.). João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba, 2012.

LOPES, Nei. *Guimbaustrilho e outros mistérios suburbanos*. Rio de Janeiro: Dantes, 2001.

MARANDINO, Martha. (Org.). *Educação em museus: a mediação em foco*. São Paulo: Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Divulgação em Ciência, FEUSP, 2008.

MBEMBE, Achile. *Necropolítica*. São Paulo: Número 1 Edições, 2020.

MENESES, Ulpiano. T. Bezerra de. *Educação e museus: sedução, risos e ilusões*. Ciência e Letras. n.27, p.91-101, 2000.

MIGNOLO, Walter. *Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 2017, p. 1-18.

MIRANDA, Claudia. *O debate pós-colonial na América Latina*. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, v. 3 n. 3, pág. 213-232, out/2017 – jan/2018.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. *A história ensinada: algumas configurações do saber escolar*. História & Ensino, Londrina, v. 9, p. 37-62, out. 2003.

MORAES, C. C. P. *O ensino de História e a educação patrimonial: uma experiência de estágio supervisionado*. Revista da UFG, Vol. 7, n.2, dezembro de 2005.

MORENO, Luis Geraldo Morales. *Museologia subalterna*. Revista de Índias, v. 72, n. 254, p.213-238, 2012.

MOURA, Ediel Barbalho de Andrade. *Arte/educação na perspectiva decolonial em espaços museais e a diversidade de narrativas e saberes*. Mousseion Canoas, nº 36, ago. 2020.

MUCHACHO, Rute M. S. P. *Museus virtuais: a importância da usabilidade na mediação entre o público e o objeto museológico*. In: IV Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação. Portugal: Comissão Editorial da Universidade de Aveiro, 2005.

NORA, Pierre. Memória: da liberdade à tirania. *Musas. Revista Brasileira de Museus e Museologia*, Rio de Janeiro, n.4, p.6-10, 2009.

OLIVEIRA, Almir. Educação Patrimonial. In: FERREIRA, Marieta Moraes e OLIVEIRA, Margarida Dias de (orgs). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

OLIVEIRA, Wander Pinto. *Rolé na Penha: uma experiência de memória e história local no ensino de História em uma escola municipal na Vila Cruzeiro - RJ*. Dissertação de mestrado. Duque de Caxias: UERJ, 2020.

PAIM, Elison Antonio; PEREIRA, Nilton Mullet. *Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial*. Educação e Filosofia, Uberlândia, v.32, n.66, p.1229-1253, set./dez. 2018.

PATROCÍNIO, Flávia. *Perspectivas sobre o Quilombo da Penha/Quilombo do Padre, na Freguesia de Irajá, RJ (1800-1900)*. ANPUH-Brasil - 31o. Simpósio Nacional de História: Rio de Janeiro, 2021.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-latino americana. *Revista de estudos e pesquisas sobre as Américas*. v. 8-n.2, 2014.

PEREIRA, J. R. *A (re)significação do território de Igarassu: por uma sobreposição dos valores atribuídos*. In: IV Encontro Internacional Arqui-memória sobre a preservação do patrimônio edificado. Salvador: Departamento da Bahia do Instituto dos Arquitetos do Brasil, 2013.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. *BNCC e o Passado Prático: Temporalidades e Produção de Identidades no Ensino de História*. Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais, Florida, v. 26, n. 107, p. 1-22, set. 2018.

PINHEIRO, Áurea da Paz. Patrimônio Cultural e Museus: por uma educação dos sentidos. revista: Educar em Revista, Curitiba, no. 58, p.55-67, out/dez. 2015.

POLLAK, Michael. *Memória, esquecimento e silêncio*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto: o museu no ensino de História*. Chapecó: Argos, 2008.

REVEL, Jacques. *Jogo de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998.

REZENDE, Fabio de Brito. *A perda nos subúrbios: as reformas urbanas no Rio de Janeiro e o Distrito de Irajá nas páginas do Echo Suburbano*. Anais do 3º Encontro Internacional História & Parcerias. ANPUH, Rio de Janeiro: 2021.

RICOEUR, Paul. *O passado, a memória e o esquecimento: seis ensaios da história das ideias*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

RÜSEN, Jorn. *História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UnB, 2007.

SABA, Ana Gabriela. *Rolé na Penha: memórias e referências culturais em uma ecologia de saberes*. Intelléctus, ano XX, n. 1, 2021.

SADDI, Rafael. O Estado de Suspensão na aprendizagem histórica: a força estética do conhecimento histórico na instauração de um momento sublime de consciência histórica. *Revista História Hoje*, v. 5, p. 113-130, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. In SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 23-71, 2009.

SANTOS, Milton. *Por uma Geografia Nova*. Rio de Janeiro: 1974, p.174.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette M.; MAGALHÃES, Marcelo de S. (Org.) *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

SILVA, Luiz Antonio Machado da. “*Violência Urbana*”, *segurança pública e favelas - o caso do Rio de Janeiro atual*. Caderno CRH, Salvador, v. 23, n. 59, p. 283-300, maio/ago. 2010.

SIMAS, Luiz Antonio. *Almanaque de brasilidades: um inventário popular brasileiro*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: UFMG, 2014.

SOTO, Moana Campos. *Dos gabinetes de curiosidade aos museus comunitários: a construção de uma concepção museal à serviço da transformação social*. Seção de Museologia do Museu Nacional. Cadernos de Sociomuseologia Nova, série 04-2014 (Vol. 48).

SOUZA, Rolf Ribeiro de. As representações subalternas dos homens suburbanos. In: 150 anos de subúrbio carioca. OLIVEIRA, Márcio Pinon de; FERNANDES, Nelson da Nóbrega (orgs.). Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2008.

SUKOW, Nikita Mary e URBAN, Ana Cláudia. História local e consciência histórica: uma revisão bibliográfica. In: Anais do XVII Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica- Teoria, Pesquisa e Prática. Foz do Iguaçu- PR, UNILA, 2017.

TOLENTINO, Átila Bezerra. *Educação Patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba, 2012.

\_\_\_\_\_, Átila Bezerra. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Átila B.; BRAGA, Emanuel Oliveira (orgs.). *Educação Patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas*. Caderno Temático de Educação Patrimonial n. 05. João Pessoa: Iphan/PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016, pp 38-48.

UCHA, Leonardo Boghi. *Eu não sabia que meu bairro tinha história: decolonizando a aula de história com as memórias de um território na periferia de Porto Alegre*. Dissertação de mestrado (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ProfHistória, Porto Alegre, 2020.

VAINFAS, Ronaldo. A Micro-História nos Bastidores. In: VAINFAS, Ronaldo. *MicroHistória: Os Protagonistas Anônimos da História*. Rio de Janeiro. Campus. 2002. p. 105 – 142.

VARINE-BOHAN, H. *O tempo Social*. Rio de Janeiro: Eça Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. *Entrevista com Hugues de Varine-Bohan*. In: Os museus no mundo. Rio de Janeiro: Salvat, 1979.

VELASCO, Diego. *Tempo presente, memória e esquecimento: as narrativas em disputa sobre a ditadura militar brasileira em exercícios de livros didáticos do Ensino Médio*. REH. Ano V, vol.5, n. 10, jul/dez, 2018.

## **Anexo**

Link de acesso ao Museu Virtual da Penha:

<https://museuvirtualpenha.wixsite.com/museuvirtualdapenha>