



MESTRADO PROFISSIONAL
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
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

Carla de Moura

AS MARIAS DA CONCEIÇÃO:
Por um Ensino de História Situado, Decolonial e Interseccional

Porto Alegre
2018

Carla de Moura

AS MARIAS DA CONCEIÇÃO:

Por um Ensino de História Situado, Decolonial e Interseccional

Trabalho de Conclusão apresentado ao
Mestrado Profissional em Ensino de
História PROF HISTÓRIA Polo UFRGS
Universidade Federal do Rio Grande do
Sul como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestra em Ensino
de História.

Orientador: Prof. Dr.Fernando Seffner

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos
no Espaço Escolar

**Porto Alegre
2018**

CIP - Catalogação na Publicação

Moura, Carla de

AS MARIAS DA CONCEIÇÃO: Por um Ensino de História
Situado, Decolonial e Interseccional / Carla de
Moura. -- 2018.

193 f.

Orientador: Fernando Seffner.

Dissertação (Mestrado Profissional) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-
Graduação em Ensino de História, Porto Alegre, BR-RS,
2018.

1. Ensino de História Situado. 2. Feminismo Negro.
3. Interseccionalidade. 4. Educação Patrimonial. 5.
Pedagogias Decoloniais. I. Seffner, Fernando,
orient. II. Título.

Carla de Moura

AS MARIAS DA CONCEIÇÃO:

Por um Ensino de História Situado, Decolonial e Interseccional

Trabalho de Conclusão apresentado ao
Mestrado Profissional em Ensino de
História PROF HISTÓRIA Polo UFRGS
Universidade Federal do Rio Grande do
Sul como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestra em Ensino
de História.

Aprovada em 03 de agosto de 2018

Prof. Dr. Fernando Seffner – Orientador

Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira – UFRGS

Prof. Dr. José Rivair Macedo – UFRGS

Profa. Dra. Giane Vargas Escobar - UNIPAMPA

Profa. Ma. Sherol dos Santos

*Este trabalho é dedicado às meninas
e mulheres da Vila Maria da Conceição
que me ensinam a ser professora e
às meninas e mulheres da minha vida
Cecília, Enilza, Lia, Camila
Anabella, Hariná, Paulen e Francisca
que em meio às batalhas
não permitem que me falte amor.*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é uma construção coletiva em que cada um contribuiu com sua especialidade. Agradeço assim, às alunas e alunos da E.E.E.F. Santa Luzia, a “Família PrimeiraLinha” pela parceria de todas as manhãs, pelas aprendizagens e pelo carinho. Aos moradores e lideranças comunitárias da Vila Maria da Conceição pela acolhida e por compartilhar de forma generosa seus conhecimentos que tanto me enriquecem como pessoa: Dona Tânia, Dona Guacyra, Dona Tereza, Pai Eloir de Ogum, Seu Inácio, Dona Santinha, Dona Valquíria, Titica, Mário Jéferson, Maurício, Tuca, Caco, Tiagner, Liana, Nita, Mity, Thays, Lise, Ximbica, Janaína, Jamile e Daniela. À direção, Velha Guarda e bateria da Academia Samba Puro.

Ao meu orientador Fernando Seffner pelos ensinamentos, pela paciência e sensibilidade, por ter confiado em mim e incentivado meus devaneios. À coordenação e professores do PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissional em Ensino de História, em especial às professoras Carmem Zeli de Vargas Gil, Caroline Pacievitch, Mara Cristina de Matos Rodrigues e Natália Pietra Méndez pelas colaborações valiosas, pela aposta neste projeto e pela dedicação incansável e envolvimento profundo na formação de professores de História. À banca de qualificação: Nilton Mullet Pereira, José Rivair Macedo e Sherol dos Santos, que aceitaram me acompanhar nesta trajetória e contribuíram imensamente para a pesquisa.

Aos colegas do PROFHISTÓRIA pela amizade, pelas conversas e pelas trocas de conhecimentos e experiências. Especialmente às Minas do PROFHISTÓRIA: Taís, Gabi, Ane, Laura, Meri, Muriel, Isa, Vanessa, Laura G., Eliane e Patrícia, pela rede de apoio e afeto nos momentos de insegurança e cansaço, pelos debates e pelo conhecimento compartilhado.

À Equipe Diretiva da E.E.E.F. Santa Luzia que criou as condições, apoiou e incentivou a ação pedagógica na escola e aos colegas professores e funcionários que acompanharam com entusiasmo o percurso.

À Clarissa Sommer pela parceria e ao Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul, ao Museu Joaquim José Felizardo e ao Arquivo Municipal Moysés Vellinho, pela colaboração na pesquisa de fontes históricas.

À Frente Quilombola RS pelos ensinamentos proporcionados a mim e às alunas e alunos.

Às minhas amigas Pacha, Gabriela, Lorena, Luciana, Ciça, Kacau, Karine, Hariagi, Carmem, Amanda, Dani, Betinha, Mar, Elisa, Lau, Gil, companheiras nas alegrias e dificuldades que ofereceram oficinas de Teatro, História, Circo, Biologia, Fotografia, Plantio de mudas, Costura e Música para as alunas e alunos da escola.

À Anabella, minha amada filha pequena que me propõe grandes desafios, e às crianças suas amigas: Cecília, Brisa, Ágatha, Ana Flor, Moema, Maria Clara, Chico, Mel, Luna e Rita que, junto à ela, alegram a vida e trazem a esperança. À Hariná, minha doce filha grande e sua namorada Paulen pelo companheirismo. Aos meus pais Lia e Armando e à minha irmã Camila pelo apoio e amor incondicionais.

Agradeço por fim à Francisca, amor da minha vida, amante e parceira intelectual sem a qual este trabalho seria impossível. Obrigada moção, pelas noites sem dormir, pelas contribuições fundamentais, pela revisão do texto, por me assessorar com as questões tecnológicas e técnicas, pelo envolvimento com as alunas e alunos, pelas oficinas, pela paciência, pela compreensão, pelo cuidado, por não desistir de dividir a vida comigo. Tu é a melhor!

*Professora me desculpe
Mas agora vou falar
Esse ano na escola
As coisas vão mudar*

*Nada contra ti
Não me leve a mal
Quem descobriu o Brasil
Não foi Cabral
(Mc Carol)*

RESUMO

Esta pesquisa de Mestrado Profissional em Ensino de História nasce de minha trajetória como professora de História na E.E.E.F. Santa Luzia, que atende a comunidade da Vila Maria da Conceição em Porto Alegre, e da forma como me impliquei com as alunas, alunos e comunidade escolar. Trata-se de um experimento pedagógico-teórico-metodológico do qual emerge o conceito de *Ensino de História Situado*. É o aprofundamento de ações pedagógicas em torno do Patrimônio da Comunidade e parte do processo de construção de uma produção audiovisual com técnicas rudimentares (celulares e MovieMaker) com alunas e alunos de 8º e 9º anos da escola, acerca das História das Mulheres da Vila Maria da Conceição, que resultou no documentário *As Marias da Conceição – Por um Ensino de História Situado*. Registramos todo o processo: entrevistas de História Oral, espaços com significado de Patrimônio para a comunidade e visitas a Museus e Arquivos para a exploração de fontes históricas. O convite foi para uma Análise Interseccional dessa documentação pelas alunas e alunos, ou seja, que considere os marcadores sociais de raça, gênero e classe e questione como esses operam nas condições de possibilidades de existência de indivíduos e grupos. O *Ensino de História Situado* se insere no campo das Pedagogias Decoloniais, inspira-se na Pedagogia das Encruzilhadas (RUFINO, 2015), tem como aporte principal o Pensamento Feminista Negro, e articula a Interseccionalidade (CRENSHAW, 2002) como estratégia analítica à investigação histórica dos bens culturais que a comunidade escolar atribui sentido de Patrimônio. Tomo como instrumentos de análise o documentário e os diários de campo, redigidos pelas alunas e alunos ao longo desta trajetória. Assim, pretendo questionar quais os efeitos éticos e estéticos do *Ensino de História Situado* através dos critérios: Quais as articulações estabelecidas pelas alunas e alunos entre Patrimônio e Poder/ Patrimônio da Comunidade e Empoderamento? Como operam as categorias Interseccionalidade, Lugar de Fala (RIBEIRO, 2017) e Conhecimento Situado para narrar a História das Mulheres da Vila Maria da Conceição evocada pelo Patrimônio da Comunidade? ; Que saberes foram mobilizados para produzir conhecimento histórico escolar situado no lugar de fala das alunas, alunos, comunidade escolar e professora? O *Ensino de História Situado* é processual e não se apresenta enquanto metodologia, mas como uma ética ao Ensinar História. Ao evidenciar as posições de sujeito nos discursos enunciados em fontes históricas e operar entre as identidades e as diferenças com foco nas relações de poder, essa estratégia colabora para o empoderamento das alunas e alunos ao construir narrativas históricas situadas nos seus locais de fala e nas memórias e saberes da sua comunidade.

Palavras-chave: Ensino de História Situado. Feminismo Negro. Interseccionalidade. Lugar de fala. Educação Patrimonial. Pedagogias Decoloniais.

ABSTRACT

Conducted during my Professional Master's Degree in Teaching of History, this study derives from my experience as a History teacher at the Santa Luzia State School, which serves the community of Vila Maria da Conceição in Porto Alegre, Brazil, and from how I engaged with students and the school community. From this pedagogical-theoretical-methodological experiment emerged the concept of *Situated Teaching of History*. It built on pedagogical actions focused on Community Heritage and began with the development of an audiovisual production using rudimentary techniques (i.e., cell phones and Windows Movie Maker), with 8th and 9th grade students, about the History of Women from Vila Maria da Conceição, which resulted in the documentary *As Marias da Conceição – Por um Ensino de História Situado* (*Marias of Conceição – For a Situated Teaching of History*). We recorded the entire process, including Oral History interviews, spaces with Heritage significance for the community and visits to Museums and Archives to explore historical sources. The students were invited to perform an Intersectional Analysis of these documents, i.e., considering social markers of race, gender and class, and how these markers operate within the conditions of possibilities of existence of individuals and groups. *Situated Teaching of History* integrates the field of Decolonial Pedagogies, draws inspiration from the Crossroads Pedagogy (RUFINO, 2015), is primarily based on the Black Feminist Thought and articulates Intersectionality (CRENSHAW, 2002) as an analytical strategy to investigate the history of the cultural assets that the school community regards as Heritage. The instruments of analysis are the documentary and the field diaries written by students during the study. Thus, I intend to reflect on the ethical and aesthetic effects of *Situated Teaching of History* by asking the following questions: What are the connections established by students between Heritage and Power/Community Heritage and Empowerment? How do the categories Intersectionality, Social Location (RIBEIRO, 2017) and Situated Knowledge operate to tell the History of Women from Vila Maria da Conceição evoked by Community Heritage? Which skills were used to produce historical knowledge situated in the social location of students, school community and teacher? *Situated Teaching of History* is procedural and does not constitute a methodology, but instead an ethical approach to the Teaching of History. This strategy highlights the positions of subject in the discourses used in historical sources and operates between identities and differences focused on power relations. Therefore, it contributes to the empowerment of students by constructing historical narratives situated in their social locations and in the memories and knowledge of their community.

Keywords: Situated Teaching of History. Black Feminism. Intersectionality. Social Location. Heritage Education. Decolonial Pedagogies.

MOURA, Carla de. **As Marias da Conceição – Por um Ensino de História Situado, Decolonial e Interseccional**. Porto Alegre, 2018. 193f. Thesis (Professional Master's Degree in Teaching of History) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	11
2. ENSINO DE HISTÓRIA SITUADO: BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS	25
2.1. PODE UM PROFESSOR DE HISTÓRIA SUBALTERNO FALAR?	25
<i>Notas sobre o Ensino de História Situado e o Lugar de Fala da História.....</i>	25
2.2. PESQUISA SITUADA	36
<i>O Lugar de Fala da Professora-Pesquisadora.....</i>	36
3. EM BUSCA DE UM ENSINO DE HISTÓRIA SITUADO.....	42
3.1. TERRITÓRIOS SITUADOS: A ESCOLA E A COMUNIDADE	42
3.1.1. A comunidade: Vila Maria da Conceição	42
3.1.2. A Escola Santa Luzia.....	44
3.2. UM PLANO: ENSINO DE HISTÓRIA SITUADO	47
3.2.1. Movimentos de Sondagem	47
3.2.2. Pesquisa-Planejamento	49
4. PRECEITOS ÉTICO-ESTÉTICOS DO ENSINO DE HISTÓRIA SITUADO..	54
4.1. PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA SITUADO NA VILA MARIA DA CONCEIÇÃO	56
4.2. JÁ QUE É PRA TOMBAR, TOMBEI! PATRIMÔNIO: APRENDENDO A TRANSGREDIR.....	58
<i>Conceitos, Categorias de Análise e Contexto Histórico (Aulas 1 a 7).....</i>	58
4.3. INTERSECCIONALIDADE: UMA FERRAMENTA ÚTIL AO ENSINO DE HISTÓRIA	73
<i>Análise Interseccional de Fontes Históricas (Aulas 8 a 10)</i>	73
4.4. AS ESCRIVIVÊNCIAS DAS MARIAS DA CONCEIÇÃO	88
<i>Construção de Narrativas Históricas Situadas (Aulas 11 a 16).....</i>	88
4.5. CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTÁRIO “AS MARIAS DA CONCEIÇÃO: POR UM ENSINO DE HISTÓRIA SITUADO”	110
<i>Tecitura das Narrativas Históricas Situadas</i>	110
5. CONSIDERAÇÕES	120
6. REFERÊNCIAS	125
7. ANEXOS	133

1. INTRODUÇÃO

A noção de *Ensino de História Situado* que aqui proponho é tecida pelo experimento pedagógico-teórico-metodológico explorado nesta pesquisa. Sem dúvida, esta noção é o aprofundamento do trabalho que desenvolvo desde 2012 como professora de História na Escola Estadual de Ensino Fundamental Santa Luzia (ANEXO1), que atende a comunidade da Vila Maria da Conceição, em Porto Alegre (ANEXO2). Minha trajetória como professora é marcada pela implicação com as alunas, alunos e comunidade, com quem compartilho, além de afetos, o processo de construção de conhecimento histórico escolar. Esta é, portanto, uma caminhada coletiva, na qual faço questão de ressaltar a coautoria da comunidade escolar, agradecer as aprendizagens e pedir licença para contar nossa História.

O *Ensino de História Situado* se insere no campo das Pedagogias Decoloniais, inspira-se na Pedagogia das Encruzilhadas (RUFINO, 2015), tem como aporte principal o Pensamento Feminista Negro, e articula a Interseccionalidade (CRENSHAW, 2002) como estratégia analítica à investigação histórica dos bens culturais aos quais a comunidade escolar atribui sentido de Patrimônio¹. Como pesquisadora no mestrado profissional em Ensino de História e professora “no chão da escola pública”, proponho-me a análise de um recorte do nosso processo pedagógico: o documentário *As Marias da Conceição - por um Ensino de História Situado*. Trata-se de uma produção audiovisual com técnicas rudimentares² (celulares e Movie Maker),

¹ Não referencio aqui *Pedagogias Decoloniais* e *Pensamento Feminista Negro*, pois se tratam de movimentos mais amplos construídos no diálogo entre diversas autoras e autores. Sobre as *Pedagogias Decoloniais* ver mais em WALSH, Catherine (org.). *PEDAGOGÍAS DECOLONIALES Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* TOMO I. Quito-Ecuador. Ediciones Abya-Yala, 2013. Sobre *Pensamento Feminista Negro* nesta pesquisa trabalhamos com pensadoras brasileiras, entre as quais: Lélia Gonzales, Sueli Carneiro, Luiza Bairros, Claudia Pons Cardoso, Djamila Ribeiro; e estadunidenses como: Patricia Hill Collins, bell hooks, Angela Davis, entre outras, todas referenciadas no corpo do texto.

² Utilizo o termo rudimentar para me referir à simplicidade e facilidade de manejo das ferramentas utilizadas: câmeras de celular e o Programa de Edição de Vídeo Movie Maker. Segundo verbete do Dicionário Michaelis, “*Ru.di.men.tar* (adj m+f): 1.Relativo aos rudimentos, ou às noções básicas elementares; básico, fundamental. 2. Que contém apenas aquilo que é essencial; reduzido, resumido. 4. Destituído de sofisticação, simples.” (Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Editora Melhoramentos LTDA. 2018) Assim, não se tratam de câmeras ou de um programa de edição de vídeo profissionais, embutidos de recursos

realizada com as alunas e alunos de 8º e 9º anos da escola, a partir dos nossos percursos investigativos acerca da História das mulheres da Vila Maria da Conceição.

Em parceria com a comunidade escolar, com o APERS – Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul e com o Arquivo Municipal Moysés Vellinho, realizamos o levantamento das fontes históricas que tomamos como ponto de partida para a investigação. As alunas e alunos interrogaram quatro conjuntos de documentos. Um inventário (1882) e 12 cartas de Liberdade (1863-1882) foram pesquisados pelos dois grupos que se dedicaram a estudar a ancestralidade da presença negra no bairro Partenon, onde a Vila Maria da Conceição fica localizada. Essa presença se expressa através da Academia Samba Puro, escola de samba da comunidade, e das Casas de Religião de Matriz Africana. O terceiro grupo investigou o processo crime de Maria Francelina Trenes, a Maria Degolada (1899). Por fim, o último grupo explorou a história da Pequena Casa da Criança em matérias do jornal Zero Hora (1963-1986) e no livro *Miséria quem te gerou?* da Irmã Nelly Capuzo (1964). Esses bens culturais foram tombados simbolicamente como Patrimônio da Comunidade em momento anterior a este trabalho³.

Registramos todo o processo com câmeras de telefone celular: entrevistas de História Oral, espaços com significado de Patrimônio para a comunidade e visitas a Museus e Arquivos para a exploração das fontes históricas. O convite foi para uma análise interseccional desta documentação pelas alunas e alunos, ou seja, que considerasse os marcadores sociais de raça, gênero e classe⁴, e refletisse sobre como esses operam nas condições de possibilidades de existência de indivíduos e grupos.

sofisticados e de difícil apreensão para leigos. Entretanto, não se poderia afirmar que são ferramentas acessíveis, na medida em que, por exemplo, a maior parte dos estudantes não tem computador, recurso necessário à instalação do Movie Maker.

³ O momento anterior a esta pesquisa de que me refiro será detalhado no decorrer do texto. Trata-se do *Projeto de Educação Patrimonial O Poder da Memória* desenvolvido na escola entre 2012 e 2014.

⁴ A interseccionalidade é uma ferramenta de análise de enorme complexidade que permite pensar a distribuição dos acessos e violências (RIBEIRO, 2017) a partir dos cruzamentos dos mais diversos marcadores sociais: raça, etnia, gênero, sexualidade, classe, geração, deficiência, etc. A opção por dar ênfase aos marcadores raça, gênero e classe não excluiu outras abordagens ao longo do processo pedagógico. No entanto, no exercício de análise interseccional de fontes históricas, diante da complexidade do empreendimento a ser realizado com estudantes de Ensino Fundamental, me detive a tais marcadores levando em consideração dois aspectos: o destaque aos marcadores raça, gênero e classe pelas

Posteriormente, os estudantes realizaram a construção de narrativas históricas a partir da filmagem da explicação das fontes históricas analisadas, utilizando as mais diversas linguagens: textos, teatro, música, dança e desenho. Ao final, realizamos um Seminário de Roteiro, cujas ideias orientaram a edição do vídeo. Nessa etapa assistimos as filmagens da nossa caminhada, selecionamos e ordenamos cenas, pensamos a necessidade de narração, transição, efeito, legenda e trilha sonora.

A partir de tal percurso, pretendo questionar quais os efeitos éticos e estéticos do *Ensino de História Situado*, ou seja, do Ensino de História que parte do lugar de fala das alunas, alunos, comunidade e professora. Tomo como instrumentos de análise: o documentário *As Marias da Conceição – Por um Ensino de História Situado*, produzido de maneira coletiva entre eu, a comunidade escolar e as turmas; e os diários de campo, redigidos pelas alunas e alunos. Ambos construídos ao longo da caminhada pedagógica.

As reflexões teórico-metodológicas que fundamentam esta pesquisa começaram a permear minha prática de ensino a partir do meu - não sei se chamo de “encontro” ou “choque” - com o Pensamento Feminista Negro em 2015. Diante da minha preocupação com uma “onda de brigas de meninas” na escola, escolhi estas práticas de violência física como tema de pesquisa na especialização em Estudos Culturais nos Currículos da Educação Básica que cursava na Faculdade de Educação da UFRGS.

O trabalho intitulado *Vai dar ladaia... A amante, a fiel e a guerreira agenciando modos de ser menina, negra e periférica* teve aporte dos Estudos Culturais e da Filosofia da Diferença, mas, sobretudo, do Pensamento Feminista Negro e da ferramenta de análise por ele proposta: a interseccionalidade entre os marcadores sociais de gênero, raça e classe. (MOURA, 2015. no prelo)

Nesta perspectiva, o reconhecimento de quem fala e de onde fala é central. Por esta razão, me propus ao estranhamento dos discursos produzidos pela escola e pela mídia e voltei minhas atenções para as narrativas destas meninas. Como elas explicam essas práticas? Como essas explicações se

intelectuais negras cujas produções aportam esta pesquisa; e a minha intencionalidade em promover o protagonismo das meninas negras na ação pedagógica.

articulam com as noções de feminilidade e masculinidade que elas têm formuladas? Seus discursos inscrevem devires: a amante, a fiel e a guerreira. Denunciam um Estado omissivo e violador de direitos e, frente a este, “as ladaias” (brigas) entre meninas aparecem como treinamento, jogo, exercício necessários à condição de menina, negra e periférica.

Esse estudo me auxiliou a compreender as experiências e cosmovisões que impulsionam as práticas de meninas e mulheres negras da comunidade em que atuo como professora e, ao mesmo tempo, deixou em aberto questões éticas a cerca de quais intervenções pedagógicas são possíveis no combate à violência escolar diante do racismo, machismo e sexismo institucionalizados. Neste sentido, o presente trabalho de ensino/pesquisa persegue essa questão.

É preciso enfatizar que não sou uma mulher negra. Aqui residem limites que precisam ser ressaltados. Como professora e pesquisadora em uma escola pública de periferia em uma comunidade afro-brasileira posso afirmar que o Pensamento Feminista Negro não me pediu passagem, se impôs. Exigiu-me o reconhecimento dos meus privilégios e honestidade intelectual. Denunciou a insuficiência das categorias de análise fundamentadas em um modelo eurocêntrico, masculino e branco, assim como a categoria “mulheres” no Feminismo como nos explica Sueli Carneiro:

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados. São suficientemente conhecidas as condições históricas nas Américas que construíram a relação de coisificação dos negros em geral e das mulheres negras em particular. Quando falamos que a mulher é um subproduto do homem, posto que foi feita da costela de Adão, de que mulher estamos falando? Fazemos parte de um contingente de mulheres originárias de uma cultura que não tem Adão. Originárias de uma cultura violada, folclorizada e marginalizada, tratada como coisa primitiva, coisa do diabo, esse também um alienígena para a nossa cultura. (CARNEIRO, 2011)

A partir de tal perspectiva, revisitando o trabalho que desenvolvo desde 2012, em torno do Patrimônio Local da Vila Maria da Conceição com as alunas e alunos da E.E.E.F. Santa Luzia, o *Projeto de Educação Patrimonial O Poder da Memória*, percebi que este processo dialoga com a mirada interseccional na medida em que fornece elementos constitutivos do *Lugar de fala*.

Sem negar a dimensão individual, *Lugar de fala* refere-se ao lócus social, ou seja, um lugar imposto que dificulta a possibilidade de transcendência. o foco recai sobre a experiência compartilhada de ocupar o mesmo lugar em relações de poder hierárquicas. (RIBEIRO, 2017, p.64) O trabalho com o Patrimônio Local evoca esta experiência compartilhada pela comunidade.

O *Projeto de Educação Patrimonial O Poder da Memória* foi gestado em 2012 na oficina *Educação Patrimonial e Cidadania*, promovida pelo Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERS) em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e dirigida a professores da rede pública. O projeto teve duração de três anos letivos e partiu do levantamento e pesquisa histórica dos bens culturais escolhidos pelas alunas e alunos da escola Santa Luzia como Patrimônio da Comunidade: a Grutinha da Maria Degolada, Igreja e a Festa de Santo Antônio; a Pequena Casa da Criança; a Academia Samba Puro (escola de samba); a Academia do Morro (time de futebol de várzea); o Vermelhão (campo de futebol onde ocorrem além da prática de esportes as festas da comunidade da Vila Maria da Conceição); e a própria Escola Santa Luzia.

As alunas e alunos assistiram filmes e documentários, pesquisaram em livros e na internet, realizaram saídas de campo para fotografar a comunidade (ANEXO 5) e realizar entrevistas de história oral, e analisaram fotografias e documentos. Além disso, como na proposta pedagógica do presente trabalho, também visitaram o Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul. Lá participaram da oficina *Os Tesouros da Família Arquivo* e percorreram os Territórios Negros de Porto Alegre. A pesquisa gerou um espaço virtual de memória comunitária (ANEXO 6).⁵ Finalizamos aquele ano letivo reunindo representantes dos bens culturais que seriam tombados em uma grande festa

⁵ Disponível em: <<https://www.opoderdamemoria.blogspot.com.br>>

comunitária na escola. Nesta festa aconteceu uma *Roda de Memórias da Escola Santa Luzia* e o tombamento simbólico destes bens culturais com a entrega do *Prêmio Patrimônio da Comunidade* (ANEXOS 3 e 4).

No ano seguinte, em 2013, aprofundamos o projeto e, a partir da escola de samba Academia Samba Puro e das Casas de Religião de Matriz Africana, nos voltamos para a relação entre as Africanidades e o Patrimônio Local. Esse caminho nos levou à concepção da *Semana da Consciência Negra* como ocupação da escola pelos saberes locais. Ocupação no sentido de autogestão das oficinas, apresentações e debates, mas também de tensionamento do território e do currículo escolar.

Neste campo os alunos trabalharam na digitalização da documentação relativa à trajetória de vida de um morador da comunidade, o Seu Inácio Quadros, para homenageá-lo no dia 20 de Novembro. Avô de várias alunas e alunos da nossa escola, falecido após o carnaval deste mesmo ano, Seu Inácio era presidente da Velha Guarda da Academia Samba Puro. Com sua esposa, Dona Santa, mantinham o bar Recanto de Xangô e Iansã, famoso pela comida caseira, pela cerveja e o samba da Velha Guarda. Seu Inácio era músico conhecido e querido por todos no morro, preocupado com a memória musical da comunidade e com fazer do samba um elo entre as gerações e uma ação pedagógica.

Em 2014 realizamos uma oficina sobre Africanidades e Patrimônio em parceria com o Coletivo Catarse e o Griô Mestre Paraquedas. Nessa oficina assistimos a dois documentários do *Coletivo Catarse: O Grande tambor* (2012) e *Batuque no Rio Grande do Sul* (2012), ouvimos as histórias do Mestre Paraquedas e mapeamos as casas de Religião de Matriz Africana da Vila Maria da Conceição e conversamos com algumas Mães de Santo.

O título do projeto *O poder da Memória* foi inspirado pelas provocações do livro *Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mario de Andrade*, do autor Mario Chagas (2006). Ele retoma a origem grega e mítica da palavra “Museu” - templo das musas, filhas de Mnemósine (memória) e Zeus (estrutura de poder). Assim, os museus são ao mesmo tempo lugares de memória e de poder. O autor, então, sugere que “os museus podem ser espaços celebrativos da memória do poder ou equipamentos interessados em

trabalhar democraticamente com o poder da memória” (CHAGAS, 2006, p. 31). Quanto à memória do poder, Mário Chagas explica:

A tendência para celebrar a memória do poder é responsável pela constituição de acervos e coleções personalistas, etnocêntricas e monológicas tratadas como se fossem a expressão da totalidade das coisas... Como se pudessem expressar a realidade em toda a sua complexidade ou abarcar as sociedades através de esquemas simplistas, dos quais o conflito é banido por pensamento mágico e procedimentos técnicos de purificação e excludência. (CHAGAS, 2006, p. 32)

Por outro lado, trabalhar com o poder da memória significa evidenciar intencionalmente o conflito e a contradição. Fazer falar o silêncio, a ausência e o esquecimento. Como estratégia de subversão ou heresia (CANCLINI, 2005, p.76), o Projeto de Educação Patrimonial da Escola Santa Luzia se intitulou *O Poder da Memória*, pois partiu da pesquisa dos bens culturais de uma comunidade negra e de periferia, portanto excluída dos processos de seleção ligados a memória do poder. Não são bens culturais consagrados, no sentido de serem tombados como patrimônio pelo Estado, no entanto são carregados de significados para aquela comunidade.

Levando isso em conta, o *Ensino de História Situado* é o conceito que emerge da reorientação do trabalho pedagógico que desenvolvo com minhas alunas e alunos em torno do Patrimônio Local, fazendo-o conversar com o Pensamento Feminista Negro. Tendo em vista que tal proposta é composta por uma série de conceitos transversais, faz necessário um mapeamento do campo em torno das concepções já explicitadas anteriormente.

Dessa forma, realizamos uma revisão da literatura que compreendesse as questões de gênero, raça e patrimônio no âmbito do Ensino de História. Produzido em colaboração no grupo de orientação do Mestrado Profissional em Ensino de História, formado pelos orientadores Fernando Seffner, Carmem Zeli Vargas Gil, Caroline Pacievitch, Nilton Mullet Pereira e orientandos, entre março e maio de 2017, buscamos rastrear a produção na área do Ensino de História nos últimos dez anos.

Debruçamo-nos sobre as seguintes plataformas: Plataforma Sucupira-Banco de Teses e Dissertações da CAPES, nas quais encontramos, sobretudo, dissertações do mestrado profissional em Ensino de História –

PROFHISTÓRIA. São sessenta trabalhos que podem ser mais facilmente localizados no *Portal educapes*. Os anais de encontros explorados foram os Anais Eletrônicos dos Simpósios Nacionais da Associação Nacional de História – ANPUH dos anos 2011, 2013, 2015 e 2017. A pesquisa também compreendeu os anos de 2007 e 2009, porém esses simpósios não tiveram anais publicados.

As revistas pesquisadas foram: Revista História e Ensino da Associação Nacional de História (1995 à 2016); História Hoje-Revista eletrônica de História e Ensino, também da Associação Nacional de História (2013 à 2017); Revista Clio e associados - Co-editada por Depto. de Historia, Facultad de Humanidades y Ciencias de La Educación de La Universidad Nacional Del Litoral y el Depto. de Historia, Facultad de Humanidades y Ciencias de La Educación de La Universidad Nacional de La Plata. (1996-2014); e Revista Enseñanza de las ciencias sociales da Universitat de Barcelona e Universitat Autònoma de Barcelona.

Os trabalhos produzidos por pesquisadores-professores da Rede Básica de Ensino se encontram no banco de dissertações e teses *Portal EduCapes*, sendo a sua maioria oriunda do Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA. Já os trabalhos produzidos por demais pesquisadores se encontram majoritariamente nas revistas rastreadas. Nos Simpósios da ANPUH foram encontrados uma maior diversidade na formação dos autores, composto por pesquisadores, professores e estudantes de graduação e pós-graduação.

Durante o percurso resolvemos que cada mestrando selecionaria seus próprios filtros de pesquisa. Na área do Ensino de História utilizei como filtros de pesquisa: *Relações Étnico-Raciais / História Afro-Brasileira; Gênero / Feminismo; Patrimônio / Educação Patrimonial*; e por fim, *Feminismo Negro / Interseccionalidade*.

Na busca por *Feminismo Negro e interseccionalidade* não encontrei nenhum trabalho que investigasse o uso da análise interseccional no Ensino de História, campo com o qual pretendo modestamente contribuir. O que não quer dizer que as ferramentas do Feminismo Negro não sejam utilizadas nas escolas, através de professoras e professores, especialmente as professoras

negras, cujas reflexões se dão de forma não só acadêmica nas comunidades escolares e movimentos sociais.

De qualquer forma, é evidente a relevância do apoio da produção teórica de pensadoras negras contemporâneas⁶ vinculadas ao Pensamento Negro sobre Educação no Brasil, como Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Nilma Lino Gomes e Azoilda Loretto da Trindade. Essas autoras trazem categorias importantes e que permearão nossas análises, como a noção de Educação para as Relações Étnico-Raciais e de Valores Civilizatórios Afro-brasileiros. Não à toa, no filtro *Relações Étnico-Raciais / História Afro-Brasileira*, encontrei o maior número de trabalhos: 129 ao total. É importante ressaltar que a Lei 10.639 certamente tem responsabilidade neste número, da mesma maneira que impulsiona o presente trabalho.

Destaco entre os trabalhos produzidos, o da historiadora e professora Sherol dos Santos, na sua dissertação de mestrado profissional em Ensino de História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada *História da África e cultura afro-brasileira no currículo de história: propostas de trabalho* (2016), cria um site colaborativo que agrega os marcos legais, propostas de ensino e suporte teórico com o objetivo de explorar o tema. A ênfase dada à construção pela coletividade e a ancestralidade afro-gaúcha evocada pelo tambor de sapo na página inicial do site são exemplos de como a autora, a partir da afrocentricidade “opera com conceitos de localização e agência, onde os povos negros devem levar em consideração sua história, cultura e ancestralidade em suas formulações intelectuais.” (2016, p.31)

Também é fundante da presente pesquisa a produção poderosa sobre Feminismo Negro no Brasil. Esses trabalhos empreendidos, na sua grande maioria, por pesquisadoras negras, investigam os saberes e práticas de

⁶ A Educação sempre esteve no centro das preocupações dos Movimentos Negros no Brasil. O legado de professoras negras como Antonieta de Barros, Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento é inestimável à Educação brasileira. As intelectuais negras contemporâneas que atuam no campo da Educação vêm, portanto, de uma longa tradição teórica e ativista que permite um acúmulo de contribuições e análises. Estas reflexões em movimento culminaram na lei 10639/2003 alterada pela lei 11645/2004, na qual Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, indicada pelo Movimento Negro para a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação foi relatora do parecer CNE/CP nº3/2004. O documento regulamenta a lei e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos termos do Artigo 26 A da Lei 9394/1996 das Diretrizes e bases da Educação Nacional. Desde então são inúmeros os trabalhos no campo da Educação que discutem a aplicabilidade da lei nas suas possibilidades e desafios.

organizações de mulheres negras, assim como a trajetória de militantes e intelectuais negras. Ainda, contribuem fortemente para o debate feminista brasileiro a partir do momento em que afirmam as mulheres enquanto sujeitos plurais, enfatizando a diversidade de contextos, realidades e culturas.

Nesse campo, a tese de doutorado de Claudia Pons Cardoso, denominada *Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras* (2012), persegue o lugar de enunciação dos discursos das mulheres negras ativistas e explora os elementos teóricos e práticos constitutivo de um pensamento de mulheres negras. Com o objetivo inicial de compreender a forma como as desigualdades de gênero, classe e raça foram operacionalizadas pelas mulheres negras na construção de seu ativismo contra o racismo, sexismo, heterossexismo, a autora investiga como os movimentos de mulheres negras incorporaram/recriaram o discurso feminista no Brasil a partir de suas demandas específicas. (2012, p.22).

Na procura por *Gênero/Feminismo* encontramos o menor grupo de trabalhos: 45 ao total. Isso de maneira alguma denuncia a escassez de trabalhos docentes voltados ao tema, talvez a maior dificuldade esteja em sistematizar e socializar tais experiências pedagógicas. Esta afirmação relaciona-se ao fato de que os trabalhos pedagógicos a partir de questões de gênero têm causado um “pânico moral” (SEFFNER, 2016), mobilizando setores conservadores em torno do Projeto Escola Sem Partido.

As questões de gênero fazem parte do “espírito deste tempo” e têm sido abordadas não apenas no ensino de História, mas por professoras desde as séries iniciais, perpassando as diferentes áreas do conhecimento nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Da mesma forma, tem se convertido em disciplinas nos cursos de graduação e pós-graduação e em importantes núcleos de pesquisa, a exemplo do GEERGE - Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero, do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFRGS e o NUPSEX – Núcleo de Pesquisa em Sexualidade e Relações de Gênero, do Instituto de Psicologia/UFRGS.

A partir destes dados, pode-se perceber que a afrocentricidade e as epistemologias feministas têm adentrado os currículos de História e desafiado a lógica do complemento, desestabilizando os modelos tradicionais de currículo e propondo, não apenas novos conteúdos, mas novos olhares para esses

conteúdos e novos métodos de ensino. Trata-se de uma desconstrução necessária, que não propõe “um novo conhecimento universal”, ao contrário, aposta na pluralidade epistêmica em diálogo:

A principal indagação da afrocentricidade é se os padrões construídos pelo Ocidente constituem crenças ou conhecimento a respeito de povos e culturas africanos e diaspóricos, de sua filosofia e experiência de vida. A crítica afrocentrada verifica que, em grande parte o Ocidente postula como conhecimento um conjunto de crenças que sofrem distorções oriundas do etnocentrismo ocidental. O pensamento afrocentrico investiga e propõe novas formas de articular o estudo, a pesquisa e os conhecimentos nesse campo. (...) Um primeiro e básico postulado da afrocentricidade é a pluralidade. Ela não se arroga, como fez o eurocentrismo, a condição de forma exclusiva de pensar, imposta de forma obrigatória sobre todas as experiências e todos os epistemes. Ao enfatizar a primazia do lugar, a teoria afrocentrica admite e exalta a possibilidade do diálogo entre conhecimentos construídos com base em diversas perspectivas, em boa fé e com respeito mútuo, sem pretensão à hegemonia. (NASCIMENTO, 2014, p.5)

Nota-se a incidência da conexão entre o lugar e o pensamento. Quando falamos em lugar, nos referimos à localização geopolítica dentro do sistema mundial e a noção de que o lócus de enunciação é também marcado pelas hierarquias raciais, de classe, gênero, sexuais etc. que incidem sobre o corpo. Mas não sejamos ingênuos, reconhecer as perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos, significa criticar duramente os padrões eurocêntricos e hegemônicos expressos no conhecimento científico:

Assim, de modo não muito perverso, a objetividade revela-se como algo que diz respeito à corporificação específica e particular e não, definitivamente, como algo a respeito da falsa visão que promete transcendência de todos os limites e responsabilidades. A moral é simples: apenas a perspectiva parcial promete visão objetiva. (HARAWAY, 1995, 21)

Na busca por Patrimônio/Educação Patrimonial encontrei ao total 69 trabalhos, o que mostra que o trabalho pedagógico com o Patrimônio vem sendo bastante utilizado, mas o tema é bem amplo e as perspectivas diversas: patrimônio e cidades; patrimônio e museus; patrimônio e arquivos. Destacam-se ainda, trabalhos muito interessantes voltados ao Patrimônio Escolar como as dissertações de mestrado profissional em Ensino de História: *Ensino de história e o ofício do historiador: a investigação do processo de patrimonialização do espaço físico da Escola Estadual Professor Olintho de*

Oliveira (Porto Alegre/RS) com alunos e alunas do 6º ano do ensino fundamental, de Leandro Balejos Pereira (2016, UFRGS) e *A minha escola também tem história: uma proposta de ensino de história através do patrimônio com turmas do 6º ano do ensino fundamental final da Escola Estadual de Educação Básica Fernando Gomes (Porto Alegre/RS)* de Adriana de Souza Quadros (2016, UFRGS).

Ainda nesse filtro, encontramos muitos trabalhos na perspectiva da Museologia Social, a qual partilhamos na atual pesquisa. Essa concepção é muito bem explorada na proposta de trabalho pedagógico relatada na dissertação de Mestrado Profissional de Ensino de História *Maré de cidadania: uma experiência pedagógica com alunos da escola pública no Museu da Maré* de Benilson Mario Iecker Sancho (2016, UFF). A ação pedagógica culminou com a produção de uma exposição coletiva, solidária e autoral no espaço institucional do Museu da Maré, a *Maré de Cidadania*. Compartilho das intenções desse professor-pesquisador de valorizar patrimônios e referências comunitárias, enquanto ações pedagógicas inclusivas de pertencimento.

Diante disso, cabe ressaltar que o Movimento de Museologia Social tem sua origem na criação da ideia de *ecomuseu*, por Hugues de Varine e Georges Henri Rivière, na França em 1971. A proposta diz respeito à possibilidade de um grupo de pessoas (uma comunidade, vizinhança, bairro) serem responsáveis pela escolha e gestão de seu patrimônio, em favor da manutenção do território. (GOUVEIA E PEREIRA, 2016)

Ainda em relação aos marcos importantes sobre o deslocamento do sentido tradicional de museu, aponto a Mesa Redonda de Santiago, no Chile em 1972, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), onde se debateu a relação entre museu e desenvolvimento social. O encontro teve a participação de profissionais ligados ao campo museológico de vários países, inclusive do Brasil. Essa ocasião gerou a Carta de Santiago do Chile, que propõe que os museus passem a estar integrados ao contexto social em que vivem; cientes dos problemas sociais que os cercam.

Já no Brasil, essa experiência se concretiza no final dos anos 90 quando foi criada a Rede Memória da Maré - embrião do Museu da Maré. Em parceria com a Fundação Osvaldo Cruz e a Universidade Federal do Estado do

Rio de Janeiro realizaram-se oficinas de museologia na sede do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré – CEASM e inaugurou-se o Arquivo Dona Orosina em 2001. Entretanto, foi apenas em 2006, com recursos oriundos do Programa Cultura Viva – Pontos de Cultura e o apoio técnico do Departamento de Museus do IPHAN, que o Museu da Maré foi implementado.

Um museu concebido em 12 tempos: tempo da água, da casa, da migração, da resistência, do trabalho, da festa, da feira, da fé, do cotidiano, da criança, do medo e o tempo do futuro. Um museu que concebe o tempo, concomitantemente, diacrônico e sincrônico; que dialoga com relógios, calendários, cronômetros de diferentes ritmos naturais, como as cheias e baixas da maré, e sociais. (Disponível em: < <https://www.museudamere.org.br>> Acesso em 23 de abril de 2017)

Na esteira deste primeiro museu comunitário, o Instituto Brasileiro de Museus e Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, através dos Pontos de Memória, investiu na criação de doze Museus Comunitários: o Ponto de Memória do Taquaril (Belo Horizonte/MG), o Ponto de Memória da Grande São Pedro (Vitória/ES), o Ponto de Memória da Brasilândia (São Paulo/SP), o Museu Cultura Periférica - Jacintinho (Maceió/AL), o Ponto de Memória do Beiru (Salvador/BA), o Museu Mangue do Coque (Recife/PE), o Ponto de Memória do Grande Bom Jardim (Fortaleza/CE), o Ponto de Memória de Terra Firme (Belém/PA), o Museu Comunitário Lomba do Pinheiro (Porto Alegre/RS), o Ponto de Memória da Estrutural (Brasília/DF), o Museu de Periferia — MUPE (Curitiba/PR) e o Museu de Favela — MUF (Rio de Janeiro/RJ).

Podemos ainda citar os Programas de Extensão Universitária voltados às Memórias Comunitárias, como o Memórias da Vila Dique, ligado a disciplina de Estágio de Docência III – Educação Patrimonial do Curso de História da UFRGS, e o Ecomuseu das Ilhas, organizado em parceria com o curso de Museologia da mesma universidade. Ainda neste campo, das patrimonializações subalternas (LEBLON, ISNART e BONDAZ, 2015) houve experiências de ressignificação de Centros Históricos, como o Museu do Percurso Negro em Porto Alegre.

Para além dos museus comunitários, é importante que ressaltemos outras políticas públicas nas áreas de educação e cultura que merecem

destaque na articulação da Museologia Social com a Educação, e mais especificamente, com o Ensino de História, como: a ação educacional Percursos Territórios Negros, voltado às escolas de Porto Alegre; as oficinas de Educação Patrimonial no Projeto Mais Educação; e projetos de formação de professores, alguns dos quais pude fazer parte, além das diversas publicações na área da Educação Patrimonial.

A proposta de *Ensino de História Situado* evidencia as posições de sujeito nos discursos, e opera entre as identidades e as diferenças com foco nas relações de poder. O trabalho pedagógico com o patrimônio local entra como estratégia pedagógica, porque quando os marcadores sociais de raça, classe e gênero se interseccionam, o território também é demarcado entre centro e periferia. Acredito que essa estratégia colabora para o empoderamento⁷ das alunas e alunos ao construir narrativas que partem dos seus locais de fala e das memórias e saberes da sua comunidade.

No primeiro capítulo desta dissertação discuto as relações entre História, Memória, Patrimônio, Ensino e Pesquisa nos tensionamentos provocados pela perspectiva Decolonial e pelo Pensamento Feminista Negro, estabelecendo assim as bases teórico-metodológicas do *Ensino de História Situado*. No segundo capítulo, os territórios nos quais esta pesquisa se desenvolve são apresentados: A Vila Maria da Conceição e a Escola Santa Luzia. Ainda no mesmo capítulo são narrados o planejamento e a construção da proposta pedagógica.

O terceiro capítulo passa a investigar os efeitos éticos e estéticos do *Ensino de História Situado* a partir da descrição e análise da prática pedagógica dividida em quatro momentos: conceitos, categorias de análise e contexto histórico; análise interseccional de fontes históricas; construção de narrativas históricas situadas; e por fim a tecitura das narrativas, que conta a

⁷ Segundo Ama Mazama (2009, p. 127) “Empoderamento” derivado do inglês empowerment, é termo que surgiu na sociologia, na psicologia e no serviço social com referência a pessoas e populações discriminadas (mulheres, indígenas, afrodescendentes, pessoas portadoras de necessidades especiais) ou pertencentes a grupos tradicionalmente excluídos do padrão ocidental do chamado normal. “Empoderamento” se refere ao processo de perceber criticamente o discurso da discriminação sofrida; reconhecer-se e assumir sua própria identidade como pertencente ao grupo discriminado; embasar e consolidar a autoestima necessária para tornar-se protagonista da própria vida, apesar da discriminação sofrida. Esse processo significa construir e exercer uma forma de poder em relação a si mesmo e à vida.

construção do documentário *As Marias da Conceição – Por um Ensino de História Situado*.

2. ENSINO DE HISTÓRIA SITUADO: BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

2.1. PODE UM PROFESSOR DE HISTÓRIA SUBALTERNO FALAR?

Notas sobre o Ensino de História Situado e o Lugar de Fala da História

A radicalidade do conhecimento situado, não por acaso, tem origem no Pensamento Feminista Negro e permite analisar questões de justiça distributiva, de ação política, poder e governo. A interseccionalidade como categoria de análise destaca o impacto simultâneo dos marcadores sociais sobre indivíduos e coletividades, como nos explica Jurema Wernek:

(...) ser mulher, não ser branca, habitar países do sul, ser pobre, etc., são fatores que, num contexto marcado por ideologias produtoras de iniquidade como racismo, sexismo e outras, produzem as vulnerabilidades a que milhões de pessoas estão expostas. A ocorrência destes fatores e suas intensidades sobre pessoas e grupos populacionais vai impactar de forma simultânea, sincrônica, não sendo possível separá-los ao longo da experiência concreta de cada indivíduo ou povo. É a isto que chamamos de interseccionalidade. (WERNEK, 2015, p. 3)

Na medida em que vincula os discursos a quem os profere, a interseccionalidade evidencia o funcionamento do que Foucault define como *regimes de verdade* (1986, p.12), ou seja, discursos que elaborados por quem detém o poder tem “efeito de verdade”, funcionam socialmente como verdadeiros. Collins assim aborda as dificuldades de empreender esta disputa:

Quando os homens brancos controlam o processo de validação do conhecimento, ambos critérios políticos podem trabalhar para suprimir o pensamento feminista negro. A partir de que a forma da cultura geral é permeada e disseminada por noções de inferioridade negra e feminina, os novos conhecimentos reivindicados que parecem violar estas presunções fundamentais são considerados anomalias. (COLLINS, 1989, p. 752)

A perspectiva decolonial nos ajuda no enfrentamento destas questões. Ramón Grosfoguel (2012) denuncia o racismo/sexismo epistêmico e localiza suas bases nos *quatro genocídios/epistemicídios do século XVI*: contra muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus; contra povos nativos na conquista das Américas; contra povos africanos na conquista da África e sua escravização nas Américas; e, finalmente, contra as mulheres europeias queimadas vivas acusadas de bruxaria.

Dessa forma, o autor explica como se tornou possível que o cânone do pensamento em todas as disciplinas das ciências humanas e sociais nas universidades ocidentalizadas se baseie no conhecimento produzido por uns poucos homens de cinco países da Europa Ocidental (Itália, França, Inglaterra, Alemanha e os Estados Unidos). E como foi possível que os homens destes cinco países alcançassem tal privilégio epistêmico ao ponto de que hoje em dia se considere o seu conhecimento superior ao do resto do mundo. (GROSFOGUEL, 2012)

A questão é que a História não está fora deste âmbito do poder, ou seja, é um discurso científico e legitimado oriundo do paradigma eurocêntrico e hegemônico. Esse paradigma se sustenta por sistemas de oposições binárias hierarquizadas e da invenção de um centro, de uma norma que ocupa o polo valorizado (homem, cis, branco, europeu, heterossexual) que produz discursos através dos quais exclui e inferioriza, marcando na diferença o polo recalcado.

Dessa forma as distinções hierárquicas existentes, por exemplo, entre Pesquisa e Ensino de História e entre História e Memória fundamentam a validação do conhecimento Histórico e nos colocam questões éticas de alta complexidade. Essas questões implicam no reconhecimento das disputas de poder/saber no interior do nosso campo de conhecimento. Refletir sobre como o Ensino e a Memória, situados no polo recalcado em relação à História, tensionam o campo do conhecimento histórico se faz necessário, portanto, para evidenciar a minha posição diante destas disputas e assim, a intencionalidade desta pesquisa.

São poucos os pesquisadores do campo historiográfico que demonstram interesse pela Educação. Há certa ideia de que para ser professor de História basta dominar conteúdos, métodos e técnicas de “transmissão” destes. Neste

sentido, a partir da constatação de que os professores estão despreparados ou foram mal formados, a relação entre a academia e os professores de História acaba voltando-se para cursos de formação e atualização de conteúdos. Entendo que esta é uma preocupação importante, mas insuficiente na medida em que a epistemologia é tão importante quanto à ontologia.

Na perspectiva de Monteiro (2003), o Ensino de História é um processo complexo, situado em uma zona de fronteira entre o Ensino e a História, que precisa ser pensado no âmbito da educação e da cultura escolar. Para a autora, os conceitos de “saber escolar”, “transposição didática” e “saber ensinado”, pertencentes ao campo da didática e do currículo ajudam a questionar a ideia de que ensinar é apenas transmitir conhecimentos produzidos pela ciência de referência.

Ensinar, como o próprio termo indica, é “fazer conhecer pelos sinais”, é produzir significados. E estes significados são atribuídos pelos professores desde o momento em que se apropriam de um conceito e definem a proposta de atividade a ser realizada para a sua aprendizagem, por aqueles alunos que têm em sua turma. São situações muito particulares à educação escolar e que atendem a objetivos amplos que têm, na dimensão educativa, um parâmetro diferenciador marcante, responsável pela criação de saberes com epistemologia própria – o saber escolar que articula os saberes disciplinares, os saberes dos alunos e professores e a cultura de forma ampla. São, também, significados atribuídos pelos alunos aos saberes ensinados e que expressam as diferentes apropriações decorrentes de saberes prévios, vivências e experiências. (2003, p.5)

As Pesquisas em Ensino de História produzida por professores, a partir de suas práticas, são quase inexistentes. Quando realizadas, são acolhidas nas Faculdades de Educação. Isso não quer dizer que o campo do Ensino de História não tenha uma tradição. Segundo Zamboni (2005), as pesquisas sobre Ensino de História se consolidam no Brasil na década de 1990, na qual temas como a formação de professores de História, a História do ensino de História, o livro didático de História, o currículo de História, as práticas pedagógicas dos docentes da disciplina, e a circulação de saberes históricos em espaço não escolares, foram e seguem sendo explorados. Mas ainda assim, são pesquisas “sobre” Ensino de História, muitas vezes realizadas por professores, mas poucas vezes acerca de suas práticas.

André Victor Cavalcanti Seal da Cunha (2011), ainda adverte que várias referências no Campo do Ensino de História tiveram a formação em programas de Pós-Graduação em História, a exemplo de Circe Bittencourt, Antônia Terra, Margarida Oliveira, Carolina Galzerani, Thaís Fonseca, dentre outras autoras e outros autores. Entretanto, sem dúvida, o pesquisador do ensino de História ainda representa um *Outsider* (ELIAS, 2000).

Essa constatação de que o pesquisador do Ensino de História ainda é para a área um forasteiro nos ajuda a entender porque pelo “não-dito”, seja ele imperativo ou depreciativo, ocorrem as interdições às pesquisas realizadas por professores de História a partir de suas práticas. (MONTEIRO, 2003) Nesse sentido, evidencia-se que para a ciência histórica seu Ensino é preocupação menor. Cunha (2011) descreve o cenário que resulta desse descaso:

Em 2005 o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) disponibilizou para consulta pública sua nova tabela das áreas do conhecimento. Entre as novas especialidades listadas está a Educação Matemática, a Educação em Química e Ensino de Física (BRASIL, 2005, p. 21) Não existe referência ao ensino de História. Vivemos, portanto, uma situação paradoxal. Consolidado enquanto campo de pesquisa, o ensino de História não é reconhecido ou legitimado pela agência regulatória do campo científico mais importante do país. Não por acaso os ensinamentos das disciplinas das ditas ciências duras contam com programas de pós-graduação específicos, vinculados tanto a centros de educação como a departamentos das disciplinas de referência. Diante desta composição de força, do quadro de disputas disciplinares por espaço e lugar ao sol, considero que a questão da vinculação a áreas não é estritamente epistemológica, mas em grande medida política, como não poderia deixar de ser.

A criação dos Mestrados Profissionais em Ensino de História, com certeza é um marco importante. Cabe aqui perguntar se a distinção entre mestrado “profissional” e “acadêmico” é mera diferenciação ou é marcada por uma hierarquia de saberes. Se considerarmos a segunda hipótese, lanço o seguinte questionamento, parafraseando Spivak (2010): pode o professor de História subalterno falar? Qual a disposição dos Historiadores em escutar? No que implica reconhecer essa forma de produzir conhecimento do lugar do Historiador?

Deste entre-lugar, em meio à escola pública e a academia, busco provocar a ciência histórica para que reconheça a relevância e as particularidades epistemológicas das pesquisas em Ensino de História,

sobretudo as realizadas por professores das Redes Básicas de Ensino. Quando setores da direita conservadora e liberal entram em embate pela História, o fazem através do seu ensino.

Por outro lado, para além de desenvolver um projeto que parte da memória da comunidade em que trabalho como professora de História, pretendo também compartilhar com as alunas e alunos métodos, procedimentos e categorias de análise do conhecimento histórico. Escolhi, para tanto, uma via preocupada com as práticas discursivas e seus efeitos de produção de realidades, nas quais atuam relações de poder/saber. Faço esta escolha, porque paradoxalmente, penso que se a História é um discurso legitimador, é preciso socializar e democratizar essa forma de produzir conhecimento, pois ela opera na redistribuição de poder. Como nos traz Jenkins “A História é um jogo de linguagem que não está para brincadeiras.” (2007, p.90)

Da mesma forma, os fenômenos memoriais contemporâneos emergem do tensionamento entre a forja das Memórias Nacionais, ligadas aos Estados e as camadas dominantes, e o reconhecimento da existência de uma amnésia histórica no que diz respeito aos grupos sociais excluídos, que abriu precedentes para a construção de memórias reivindicativas.

A questão do dever de memória e das inúmeras disputas que ela acarreta tem sido abordada na França. As leis memoriais inicialmente partiram das reivindicações de grupos que sofreram violências históricas, como as vítimas do holocausto, do genocídio armênio e do tráfico de escravos e da escravidão. Entretanto, a certa altura, foram reivindicadas por grupos de direita. Como exemplo dessa apropriação, foi promulgada a lei de 23 de fevereiro de 2005, que em seu artigo 4º determina que os programas escolares devam reconhecer o “papel positivo” da presença francesa em além-mar, especialmente na África do Norte (HEYMANN, 2006).

No Brasil, de forma semelhante, assistimos recentemente o deputado Jair Bolsonaro reivindicar publicamente uma versão positiva da Ditadura Militar e de Brilhante Ustra, coronel denunciado como torturador. Em ambos os casos, estas posições geraram reações dos grupos atingidos - pela colonização francesa e pela Ditadura militar Brasileira - e também dos historiadores.

Diante desse exemplo, fica evidente que a tomada de posição por parte dos historiadores se faz necessária. Jenkins (2007) nos alerta que a tradição empirista da história pela história, que acredita que os documentos falam por si e que tem pretensões de chegar à verdade dos fatos através de uma postura neutra, é uma tradição ligada historicamente ao liberalismo e, portanto, se trata de uma prática situada e dominante, que age como se essa fosse a única forma de fazer as coisas, portanto universal. Assim, se o movimento Escola Sem Partido tiver interesse em debater esta pesquisa, o faço com toda tranquilidade. Mas não sem que o debate inicie com o movimento respondendo a seguinte pergunta: qual o lugar de fala dos seus propositores?

Ulpiano Bezerra (1992) caracteriza a memória como um processo não estático, mas sujeito permanentemente à dinâmica social, cuja elaboração se dá no presente e para responder solicitações do presente. O autor ainda enfatiza a heterogeneidade da memória coletiva, o que a torna impossível de ser resgatada. Para este autor, a memória não dá conta do passado nas suas múltiplas dimensões e desdobramentos, porque o conhecimento exige estranhamento e distanciamento, por isso somente a História pode provocar a necessária descontinuidade entre passado e presente. E conclui: “História é, com efeito, a ciência da diferença.” (1992, p.12)

Se a História é a ciência da diferença e a Memória sustenta as identidades, temos aí um problema. Primeiramente porque os grupos identitários portadores de memórias reivindicativas são formados por indivíduos marcados na diferença. Não há ciência da diferença sem considerar as experiências destes sujeitos e grupos no tempo.

Além disso, a História, assim como a Memória, está sujeita as dinâmicas sociais, é produzida no presente para responder as questões do presente e, por fim, também é heterogênea composta por uma série de interpretações posicionadas, ou seja, não dá conta do passado em sua totalidade. Neste sentido, partilho do conceito de História de Keith Jenkins, que aponta para os limites do conhecimento com pretensões de universal e desinteressado:

A História é um discurso cambiante e problemático, tendo como pretexto um aspecto do mundo, o passado, que é produzido por um grupo de trabalhadores cuja cabeça está no presente (e que, em

nossa cultura, são na imensa maioria, historiadores assalariados), que tocam seu ofício de maneiras reconhecíveis uns para os outros (maneiras que estão posicionadas em termos epistemológicos, metodológicos, ideológicos e práticos) e cujos produtos, uma vez colocados em circulação, vêem-se sujeitos a uma série de usos e abusos que são teoricamente infinitos, mas que na realidade correspondem a uma gama de bases de poder que existem naquele determinado momento e que estruturam e distribuem ao longo de um espectro do tipo dominantes/marginais os significados das histórias produzidas. (2007, p.52)

Essa perspectiva desestabilizadora nos inclina a buscar outras formas de diferenciar a História da Memória. A maneira por mim encontrada é assumir que a História é o modo com o qual a cultura ocidental se relaciona com o passado, que por ser a forma hegemônica de se estabelecer esta relação, é legitimada. Essa maneira de se relacionar com o passado tem características específicas, como a utilização de conceitos e procedimentos utilizados pelos historiadores, que tem a obrigação de autenticar suas narrativas. Mesmo que se reconheçam os limites desse empreendimento e o uso da imaginação, a História é um discurso validado.

No mesmo sentido, a certa altura do meu percurso teórico, na aproximação com as Pedagogias Decoloniais e com o Pensamento Feminista Negro, me questionei sobre por quais razões insisto em disputar a categoria Patrimônio, devido a sua evidente ligação, inclusive etimológica com a Pátria. Concordo com Márcia Chuva quanto os efeitos da construção de uma identidade nacional harmônica e uníssona:

Parece hoje bastante claro, para aquele que se aprofunde no assunto, que o processo de construção de uma “memória nacional” é, sem dúvida, um exercício de violência simbólica, que se dá justamente a partir do não questionamento da arbitrariedade das escolhas, representadas e reconhecidas como naturais, pelos agentes sociais envolvidos no jogo, e visando sempre uma nova adesão (CHUVA, 2009, p.64).

Minha resposta provisória quanto a disputar a categoria Patrimônio é: pelo mesmo motivo que disputa-se a História, o Ensino e a Pesquisa. Todas essas ferramentas têm suas trajetórias ligadas ao poder. Esta é uma crítica, que na atualidade é relativamente fácil de fazer, e é preciso que se faça. Mas acredito que o potencial subversivo se dá a partir de uma apropriação

antropofágica dos termos, já que não é possível retroceder a um tempo antes da chegada do colonizador. Neste sentido aposto na “ocupação” destes campos pela pluralidade epistemológica a fim de desestabilizar as concepções hegemônicas e universalizantes.

Para que isso aconteça, deve-se abandonar a ideia de “conhecer para preservar” ou de “alfabetização cultural” através do patrimônio, pois já constatamos que se trata de uma cultura específica - a hegemônica - e que, portanto, para parte significativa da população, não há sentido na preservação. Nota-se ainda a contestação deste patrimônio, mediante a pixação e a depredação de monumentos e edificações ligados a memória do poder.

Desta forma, optamos por trabalhar com o conceito de *relação patrimonial*, pois ressalta a agência dos sujeitos ao atribuir sentido aos bens culturais. A relação patrimonial se dá no jogo de interação e influência mútua entre sujeitos sociais e o Patrimônio. Vargas salienta que o estabelecimento dessa relação se constitui por uma interação informativa em que os dois lados se transformam:

(...) os agentes sociais pela apreensão da informação e o objeto pela revitalização e ampliação do seu valor simbólico. É uma espécie de via de mão dupla, no sentido de que modifica a visão do sujeito sobre o objeto e, ao mesmo tempo, modifica o objeto, que para o sujeito passa a adquirir um novo sentido. (VARGAS, 2012)

A experiência pedagógica que o *Ensino de História Situado* propõe, por evidenciar os sentidos que a comunidade escolar atribui ao Patrimônio Local e refletir sobre como os discursos históricos são marcados pela raça, gênero e classe, ocorre em consonância com reivindicações dos grupos marcados pela diferença. Entre essas reivindicações, aparecem em comum o combate à violência de Estado, a violência cultural (cultura do estupro, racismo, homofobia, lesbofobia, transfobia...) e a questão da representatividade, que diz respeito ao direito à existência e ao direito de “dizer de si”, do auto-representar-se.

Recentemente publicada no Brasil, a obra da ativista e filósofa Angela Davis, *Mulheres, Raça e Classe* (1984), logo no primeiro capítulo, afirma que o teor do discurso histórico interfere nas ações do presente, e que, portanto as ausências e equívocos de interpretação têm consequências para os sujeitos e

grupos sociais. Neste sentido, revisita de forma crítica os discursos históricos produzidos a cerca das mulheres escravizadas, a partir dos quais propõe e destaca a importância de um reexame da História das mulheres negras durante o período da escravidão:

Se, e quando, alguém conseguir acabar, do ponto de vista histórico, com os mal-entendidos sobre as experiências das mulheres negras escravizadas, ela (ou ele) terá prestado um serviço inestimável. Não é apenas pela precisão histórica que um estudo desses deve ser realizado; as lições que ele pode reunir sobre a era escravista trarão esclarecimentos sobre a luta atual das mulheres negras e de todas as mulheres em busca de emancipação. (DAVIS, 2017, p. 17)

A memória evocada pelos grupos marcados pela diferença é intimamente ligada à luta por direitos, entre os quais, o de conquistar espaço no discurso histórico a partir de uma revisão das interpretações sobre o passado, que tem por objetivo reparar o silêncio e a invisibilidade que, muitas vezes, marcaram a vida destas coletividades. (HEYMANN, 2006).

Davis, ao localizar mal-entendidos do ponto de vista histórico sobre as experiências das mulheres negras escravizadas e sugerir que um reexame da História possa reorientar a luta por emancipação das mulheres, especialmente das negras, leva a uma reflexão “pesada”: a invisibilidade histórica, assim como os discursos históricos que produzem estereótipos e reforçam a inferioridade de grupos e culturas são diretamente responsáveis por massacres e genocídios. A História é, portanto, desta perspectiva, um campo de guerra. Trata-se de luta pelo poder, de como acontece a distribuição de poder, de quem pode ou não falar, de quem pode ou não representar.

Com o processo de abertura política e democratização do país nas décadas de 80 e 90 e a obrigatoriedade da escolaridade pública promulgada na Constituição de 1988, a inclusão se torna um tema central, visto que a “Diferença” se fará presente em todas as suas formas nas escolas. Esse movimento ocorre em consonância com a reconfiguração dos movimentos sociais do presente, que partem de especificidades e reivindicações das minorias, ou seja, acesso a amplos direitos por negros, mulheres, população LGBT*QIA, pessoas com deficiência, etc.

Entram em cena as teorias pós-críticas do currículo que em diálogo com as teorias críticas em curso, lançam as bases da discussão sobre currículo e diversidade. Trata-se de um momento sem precedentes de articulação entre a Academia, as Escolas e os Movimentos Sociais. Na formação de professores, isso se reflete na obrigatoriedade de disciplinas sobre História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, Libras e Educação Inclusiva. Mesmo que como eletivas, as disciplinas com temática de gênero e sexualidade se multiplicaram rapidamente nos currículos de formação de professores nas principais universidades do país.

Essas discussões produzem e são produzidas por políticas públicas educacionais expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas diversas publicações sobre educação endereçadas a professores, nos livros didáticos, na Lei 10.639/03 alterada pela 11.645/08 - que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena - e outras políticas públicas voltadas à implementação da lei.

Minha formação como professora, iniciada com muita leitura de Paulo Freire ainda no magistério e posteriormente no curso de Pedagogia (que não concluí, pois me transferi para a História), na graduação em História e pós-graduação em Educação tem como preocupação central as questões de diversidade. No mestrado profissional em Ensino de História não poderia ser diferente, assim como na minha prática como professora de História.

A percepção de que a formação de professores, nos últimos anos, tem se voltado às questões de diversidade, me traz certo alívio diante do movimento pelo “direito de infligir direitos” empreendido pelos conservadores em pressuposta defesa de um estereótipo de família brasileira, que quem atua nas escolas reconhece que é inexistente. Nas escolas o que existe é diversidade, portanto é preciso mais do que uma ética da tolerância, uma ética do respeito, da admiração e do encantamento pela diferença, e do repúdio às discriminações e desigualdades.

Entendo que a escola pública, como laboratório social que é, e o ensino de História, por suas especificidades, precisam trabalhar com esses temas, sob pena de perpetuar relações de poder que acarretam na marginalização e vulnerabilidade de grande parte da população. Nilton Mullet e Diego Souza nos

mostram o quanto estas questões têm afetado o Ensino de História nas últimas três décadas:

Hoje, o ensino de História se volta às identidades. Numa época em que o discurso da diversidade cultural invade e se estabelece no interior das Ciências Humanas, a história ensinada na escola parece ser compelida a dar sua contribuição e tem se tornado lócus de políticas de identidade. Diferentes grupos reclamam o direito de estar na história e de produzir, a partir das salas de aula, uma nova memória, o que implicaria reconhecimento e pertencimento. O ensino de História tem se transformado em lugar de políticas de pertencimento, na medida em que é solicitado que se incluam nos currículos elementos dos diferentes grupos (étnicos, gênero, sociais, regionais, nacionais...) que ocorrem, hoje, às salas de aula deste imenso país. (MULLET E SOUZA, 2014, p.86)

Observamos que, no século XXI, devido aos inúmeros debates e também às políticas públicas, dificilmente encontraremos escolas que, em alguma dimensão, não trabalhem com as questões identitárias. As escolas públicas, devido à subalternidade dos sujeitos que ali circulam, têm se mostrado como terreno propício no qual para além das identidades, as diferenças são reinventadas.

Com a entrada das questões da diversidade na escola, desembocado pelos movimentos sociais, o conflito é evidenciado: é impossível negar sua presença. Neste sentido, professores, alunos e comunidade escolar têm negociado e criado estratégias de convivência na diversidade. Por essas razões a escola pública tem sido um espaço importante para experienciar um conceito ampliado de democracia, ou democracia radical como nos indica Seffner (2016).

As ocupações de escolas no ano de 2016 denunciam a potência deste processo. Destaco a importância que as alunas e alunos atribuem tanto a contextualização dos conteúdos como a forma ou estética das aulas. A relação dos conteúdos escolares com a vida e o direito à criação foram reivindicações do Movimento de Ocupações de escolas no Brasil, do qual nossa escola fez parte.

O processo pedagógico que desenvolvo com alunas e alunos em torno do Patrimônio da Comunidade, tem orientado minha prática como professora de História. Entendo que além de contribuir para que os conteúdos de História sejam desenvolvidos de forma contextualizada e significativa, permite o contato

com as técnicas de produção do conhecimento histórico e estimula a criação artística nas áreas da música, vídeo, artes plásticas, teatro, fotografia, etc. Da mesma forma, articula-se aos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros (TRINDADE, 2010) de Ancestralidade, Oralidade, Circularidade, Corporeidade, Musicalidade, contribuindo na aplicação da Lei 10.639/11.645.

O ganho teórico proporcionado pelo Pensamento Feminista Negro, através do compartilhamento com as alunas e alunos do uso pedagógico da análise interseccional de fontes históricas e da produção de narrativas históricas situadas, alinha o *Ensino de História Situado*, com a proposta do pedagogo Luiz Rufino (2015) expresso através do conceito de *Pedagogia das Encruzilhadas*:

(...) a pedagogia das encruzilhadas atravessa os modos dominantes de conhecimento com outros modos historicamente produzidos como subalternos. Esses atravessamentos, cruzos, cruzamentos provocariam os efeitos mobilizadores para a emergência de processos educativos comprometidos com a diversidade de conhecimentos e com o combate as injustiças cognitivas/sociais. No atravessamento marcam-se as zonas de conflito, as zonas interseccionais, zonas propícias às relações dialógicas, de integibilidade e coexistência. (RUFINO, 2015 p.11)

O *Ensino de História Situado*, aposta na construção de narrativas históricas concorrentes às narrativas hegemônicas, pelas alunas e alunos de uma escola pública de periferia que atende uma comunidade negra. Tem como horizonte de expectativa um Ensino de Histórias, no plural, que reconhece nossa condição de ser afetado pelo passado, e que o que está em jogo é poder, é construção de realidade, que interfere diretamente em vidas.

2.2. PESQUISA SITUADA

O Lugar de Fala da Professora-Pesquisadora

O *Ensino de História Situado*, cujos efeitos éticos e estéticos são aqui investigados, é uma estratégia de Ensino de História que parte da pesquisa e análise interseccional de fontes históricas ligadas aos bens culturais com

significado de Patrimônio para a Comunidade. O processo foi registrado pelas alunas e alunos em diários de campo, e a partir das narrativas históricas produzidas pelos estudantes, realizamos uma produção audiovisual com técnicas rudimentares (celulares e Movie Maker) em que é contada a História das mulheres da comunidade – As Marias da Conceição. O documentário e os diários de campo são as formas de registro a partir das quais descrevo e analiso a caminhada pedagógica.

Minha posição de sujeito-objeto da pesquisa, já que esta é centrada no processo de ensino-aprendizagem de História, que envolve a relação professora-alunos será aqui evidenciada, por questão de ética e responsabilidade. Se por um lado como professora-pesquisadora ocupo um lugar privilegiado, na medida em que o campo é meu espaço de trabalho cotidiano no qual estou imersa desde 2012, por outro é inegável que minha escrita está atravessada por experiências, memórias e afetos que devem ser de conhecimento das leitoras e leitores. Da mesma forma, meu lugar de fala como mulher, cis, branca, de classe média, mãe, lésbica e professora da rede pública, como propõe a interseccionalidade, afeta minha narrativa e minhas escolhas teórico-metodológicas.

Quanto ao marcador social “branca” cabe aqui um destaque. Beatriz Nascimento (apud RATTIS, 2007), historiadora negra de grande relevância, utilizou os instrumentos da História “adquiridos na cultura branca ocidental”, mas os diferenciou do conhecimento do cientista ou culturalista branco e externo. Esse estaria situado e comprometido com seu sistema socioeconômico que projeta, no “primitivo”, aspirações paternas, reconhecendo nestes uma criança vitimada pelo seu próprio sistema de origem. Para isso, situa seu corpo negro como produto e produtor de conhecimento histórico, e narra a seguinte experiência, que merece minha total atenção:

Este projeto é difícil. É um desafio. Este desafio, aceitei-o totalmente a partir do momento em que um intelectual branco me disse que era mais preto do que eu. Foi para mim a afirmação mais mistificadora, mais sofisticada e mais desafiadora. Pensa ele que basta entender ou participar de algumas manifestações culturais para se ser preto: outros pensam que quem nos estuda no escravismo nos entendeu historicamente. Como se a História pudesse ser limitada no “tempo espetacular”, no tempo representado, e não o contrário: o

tempo é que está dentro da história. Não se estuda, no negro que está vivendo, a História vivida. Somos a História Viva do Preto, não números. (NASCIMENTO, 1974, p. 44 apud RATTTS, 2007, p. 38)

Beatriz Nascimento (apud RATTTS, 2007) questiona as noções de pesquisador/objeto de pesquisa e, ao se colocar como historiadora negra, tensiona o campo de disputa de quem tem ou não legitimidade para falar. A autora, ao localizar os centros de produção de conhecimento e reafirmar a questão da auto-representação, apresenta componentes essenciais para se compreender o que, na atualidade, vem sendo reivindicado como lugar de fala.

Do meu lugar de fala de professora branca, diferente do lugar da fala da comunidade negra onde trabalho preciso, todos os dias, policiar meu racismo, pois parto do princípio que racismo é estrutural e de boas intenções o mundo está cheio. Ao mesmo tempo não posso abrir mão, por ser branca, da minha responsabilidade de trabalhar História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas aulas de História, nem poderia, pois como já tive que justificar para uma família evangélica que me questionou por trabalhar com as Religiões de Matriz Africana nas aulas: a lei me obriga. Se nesta pesquisa houver qualquer colocação racista, peço de antemão desculpas, assim como estou aberta para que leitoras e leitores negros deste trabalho possam me chamar atenção. Dói, mas eu aguento.

Mas só aguento porque a crítica me fará melhor professora e esse é o meu desejo, há muito afeto envolvido. Afeto esse que me faz acordar feliz por ir trabalhar, mesmo com baixíssimo salário. Durante esses seis anos de trabalho, vivenciei com minhas alunas, alunos e seus familiares ritos de nascimento, de morte, de passagem da infância para a vida adulta e ritos religiosos. Conheço suas casas e compartilhei refeições. Conversei com as idosas e os idosos da comunidade que me contaram suas histórias. Caminhei por becos e vielas e ouvi tiros. Presenciei violência policial, mas também presenciei muita roda de samba. Participei de festas de aniversário, dia das crianças, dia das mães, e sai algumas vezes no carnaval com a Academia Samba Puro.

Sei que essa relação com a comunidade, que ultrapassa os muros da escola, é uma exceção entre as professoras. No meu primeiro ano de trabalho na escola ouvi de uma aluna dizer: “A senhora é a única professora que tem coragem de botar os pés no morro”. Denuncio desta forma minha implicação

com a comunidade escolar e afirmo que o *Ensino de História Situado* só se torna possível a partir deste “botar o pé no morro”. É condição para o *Ensino de História Situado* que a professora esteja situada.

Este estar situada refere-se ao conhecimento, valorização e respeito à cultura da comunidade escolar. A partir do momento em que se reconhece as alunas e alunos como sujeitos que trazem consigo saberes importantes, torna-se possível construir um conhecimento histórico escolar que emerge do diálogo entre conhecimentos, no qual, professora, alunas e alunos, constroem sentidos para as suas experiências. Todos nós aprendemos.

Este trabalho se trata, portanto, da produção de um conhecimento situado em lugares de fala de uma professora, alunas, alunos e comunidade de uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Porto Alegre, e este texto é perpassado pela reiteração destas posições de sujeito. Tal como meu marcador social “branca”, não posso ignorar as relações de poder/saber que marcam a relação professora/alunas e alunos, ou ainda meu lugar autoral neste trabalho. Busco, ao contrário evidenciá-las, já que, por mais imersão em campo que eu tenha, não sou membra da comunidade. Santos (2005) assim nos traz esta questão:

Embora habitado por aquelas pessoas, minha voz (aqui) é unívoca e só posso falar por mim. Nesse sentido, apesar de eu ter incluído diferentes estratégias para apreender o que lá se passava, a questão da representação (isto é, “quem fala”) permanece: sou eu quem escrevo aqui com meus (minhas) interlocutores (as), autores(as) e leitores (as). (SANTOS, 2005, p.15)

Esconder ou ignorar meu lugar de fala como autora deste trabalho me colocaria em posição de falar pelo outro e produzir verdades a seu respeito. Em se tratando de uma população silenciada e representada por quem detém poder para fazê-lo, esta é uma questão ética central. Desta forma, fazer das alunas, alunos e comunidade meus pares na discussão na pesquisa e criar momentos para que esta discussão ocorra se faz necessário.

Neste sentido, o que me parece uma tarefa difícil é, imersa no cotidiano escolar, aguçar o olhar de observadora. André (1986) ressalta a necessidade de desacomodar o que julgamos ter, para que o novo possa ser percebido: “saber lidar com as percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em

novas bases, levando, sim, em conta as experiências vividas, mas filtrado-as com o apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos” (ANDRÉ, 1986, p. 106)

Assim, a pretensão é de que a pesquisa, em consonância com as Pedagogias Decoloniais, ocorra em colaboração entre a professora, alunas e alunos e comunidade escolar, buscando diálogo entre os saberes locais e o conhecimento histórico escolar. Enquanto professora e pesquisadora, me rendo ao que o pedagogo Luiz Rufino (2014) define como as “traquinagens de Exu”, assumo desta forma, a minha também condição de aprendiz, dando preferência as possibilidades da encruzilhada ao invés da certeza neurótica que caracteriza a civilização ocidental:

A encruzilhada aponta para múltiplos caminhos, afinal, a noção de caminho assentada no signo Exu se compreende enquanto possibilidade, e não como certeza. Dessa forma, a encruza compreende a coexistência de diferentes rumos. Lá, diferentemente do que é praticado pela lógica ocidental, um caminho não se torna credível em detrimento de outros. A encruzilhada esculhamba a linearidade e a pureza dos cursos únicos, uma vez que suas esquinas e entroncamentos ressaltam as fronteiras como zonas interseccionais, onde múltiplos saberes se atravessam, coexistem e pluralizam as experiências e suas respectivas práticas de saber. (2014, p.5)

Assim, busca-se extrapolar a relação entre sujeito e objeto, tornando-a sujeito-sujeito (MARÍN, 2013, p.82) e gerando reflexões coletivas sobre a História da Comunidade, a História Afro-brasileira e a História das Mulheres. Em meio às dificuldades institucionais, persigo um diálogo horizontal que borre a hierarquia existente entre o conhecimento histórico escolar e as epistemologias afro-brasileiras atuantes no território escolar. Para tanto, inspiro-me na investigação-ação participativa proposta pelo sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (apud MARÍN, 2013), porque propõe que:

“(...) frente al empirismo predominante, el investigador así como las comunidades o grupos sociales con quienes se trabajaba, podían ser al mismo tiempo sujetos y objetos de la investigación, con lo que se incluían los compromisos derivados del mismo proceso investigativo.” (p.81)

Compactuo da crítica que este método de pesquisa faz a figura do observador externo concebido desde as ciências naturais como possuidor inato de uma série de virtudes, tais como neutralidade e objetividade científica, pois parto do pressuposto de que todo conhecimento é situado. Mas a especificidade deste processo ensino-aprendizagem-pesquisa me fez optar por não buscar enquadrar nosso trabalho em um método de pesquisa específico, mas explicitar os instrumentos e categorias de análise.

Os caminhos investigativos traçados neste projeto iniciam com a pesquisa sócio-histórica da comunidade e da escola, perpassando as práticas das alunas e alunos e meu trabalho como professora. A seguir demonstro como foi realizado o piloto - movimento de sondagem, que nos fornece um ponto de partida e, ao mesmo tempo, elementos que serviram para a elaboração da proposta pedagógica.

Posteriormente descrevo e analiso as atividades das aulas de *Ensino de História Situado* divididas em quatro etapas: na primeira trabalhamos os conceitos, categorias de análise e contexto histórico; a segunda parte foi dedicada a análise interseccional de fontes históricas; a terceira parte foi a construção de narrativas históricas situadas e por fim, a tecitura das narrativas, que levou a construção pelas alunas e alunos da escola, da produção audiovisual sobre a História das Mulheres da Vila Maria da Conceição. A metodologia de ensino gerou os instrumentos da pesquisa: os diários de campo e o documentário *As Marias da Conceição – Por Um Ensino de História Situado*.

A partir de tais instrumentos, saltaram aos olhos os critérios de análise que tomam por base os agenciamentos das alunas e alunos na apropriação e ressignificação dos conhecimentos e ferramentas de análise que esta estratégia de Ensino de História se propõe a compartilhar. Investigo os efeitos éticos e estéticos do *Ensino de História Situado* a partir dos seguintes critérios: Quais as articulações estabelecidas pelas alunas e alunos entre Patrimônio e Poder/ Patrimônio da Comunidade e Empoderamento? Como as alunas e alunos operam as categorias interseccionalidade, lugar de fala e conhecimento situado para narrar a História das Mulheres da Vila Maria da Conceição evocada pelo Patrimônio da Comunidade? ; Que saberes foram mobilizados

para produzir conhecimento histórico escolar situado no lugar de fala das alunas, alunos, comunidade escolar e professora?

3. EM BUSCA DE UM ENSINO DE HISTÓRIA SITUADO

3.1. TERRITÓRIOS SITUADOS: A ESCOLA E A COMUNIDADE

3.1.1. A comunidade: Vila Maria da Conceição

A Vila Maria da Conceição cresceu em torno de um local onde, em 1899, ocorreu um crime hediondo. A jovem imigrante alemã, Maria Francelina Trenes, foi degolada por seu amásio, o soldado da brigada militar Bruno Bicudo. A vila, por muito tempo conhecida como “Maria Degolada” tem nesta história seu mito fundador. Entre as versões recorrentes está a afirmação de que Maria Francelina era prostituta. Entretanto, a comunidade transformou a suposta “puta” em santa, ergueu uma gruta em sua homenagem e atribui a ela inúmeras graças atendidas. Assim registrei em diário de campo do Projeto de Educação patrimonial, *O Poder da Memória*, minha primeira entrada na vila com as alunas e alunos:

Então foram me mostrando os lugares escolhidos por eles como patrimônio. Começamos pela lendária Gruta da Maria Degolada. Cercada por uma mureta baixa e um pequeno portão de entrada, a grutinha, como é conhecida, é uma casinha de tijolos à vista com uma cruz no centro e outra no canto da mureta, por onde passam os fios dos “gatos” de luz puxados pelos moradores. Na parte interna da mureta inúmeras placas de agradecimento à santa por graças atendidas. A placa mais antiga é de 1942. Uma placa de maior tamanho, colocada no ano de 1999, contém os seguintes dizeres: “Em memória a Maria Francelina Trenes, no centenário de sua morte, pelas muitas Marias que se tornou e em repúdio a toda forma de violência e discriminação contra as mulheres”. A placa é assinada pelo Grupo de Mulheres e Associação de Moradores da Vila Maria da Conceição, pela Associação Cultural de Mulheres Negras e pelo Coletivo Feminino Plural Maria Mulher. A apropriação e ressignificação do assassinato de Maria Francelina por seu amásio, o soldado da Brigada Militar Bruno Bicudo é neste caso, feita pelos movimentos sociais da comunidade, mas ela também se dá através da tradição oral. Corre a história de que a santa não atende pedidos de membros da brigada militar, afinal seu assassino era brigadiano. (MOURA, 2012)

Povoada em meados de 1940, a Vila Maria da Conceição é fruto do processo de modernização e higienização das zonas centrais das cidades que estão associados a expulsão dos pobres para bairros afastados. A história desta comunidade é novamente atravessada pela presença de outra mulher. A irmã Nely Capuzzo dedicou a sua vida às crianças da comunidade da Vila Maria da Conceição. Hoje é nome de rua, nome de escola e a escola de samba entra na avenida pedindo sua benção. Escreveu dois livros *Do porão da humanidade* (1996) e *Miséria, quem te gerou?* (1964) Os livros contam a trajetória da Pequena Casa da Criança através de histórias do cotidiano, como se fosse um diário de bordo.

A irmã Nely chegou muito jovem em Porto Alegre e iniciou um trabalho de catequização com crianças da Doca das Frutas, vila de maloca situada no centro da capital. Acompanhou o processo no qual a Doca das Frutas, antiga vila no centro de Porto Alegre, foi removida a jatos de mangueira para a vila Maria Degolada. Irmã Nely subiu o morro com suas crianças e lá continuou seu trabalho, primeiramente sob as árvores, depois em um galpão de madeira construído pela comunidade - era a Pequena Casa da Criança. O prédio atual, de alvenaria e com uma estrutura muito maior, foi construído da mesma forma. Ali funciona uma escola, posto de saúde e aos finais de semana os ensaios da escola de samba.

Os livros da irmã Nely denunciam as violações de direitos humanos que eram submetidas às famílias, mas principalmente, às crianças do morro. Abordava a falta de opções frente à precariedade da vida. As fotografias do período nos mostram uma vila de casas de madeira improvisadas, sem saneamento e qualquer infraestrutura. Atualmente, é perceptível as melhorias de condições de vida na maior parte da vila, mas permanecem alguns becos e barracos de madeira.

Os familiares das alunas e alunos trabalham como cozinheiras, pedreiros, auxiliares de serviços gerais, auxiliares de enfermagem, motoristas e cobradores de ônibus, atendentes em lojas e bares, etc. Além disso, o morro tem seus empreendimentos próprios, como fazem os trabalhadores do carnaval, as costureiras, músicos, soldadores ou os proprietários de mercadinhos, padarias, bares, salões de beleza, estúdio de tatuagem.

O que se sabe sobre a Vila Maria da Conceição através dos jornais é que se trata de um território de tráfico de drogas. As famílias vivem no fogo cruzado, em meio as guerras entre as facções do tráfico, e a violência policial nas ruas e invadindo as casas. As estatísticas de genocídio da população jovem e negra, ali têm nome e endereço, muitas vezes são parentes e amigos. Em meio a este contexto se proliferam as mães de criação, tias, avós, ou até mesmo vizinhas ou amigas que assumem as crianças cujos pais morreram ou estão presos. Esta é também uma entre outras razões pelas quais muitas vezes as mulheres criam seus filhos sozinhas.

O que os jornais não dizem sobre a Vila Maria da Conceição é que é uma comunidade sensível, criativa, solidária, alegre, e que guarda consigo parte da identidade negra do Rio Grande do Sul. Esta identidade se expressa principalmente através da religiosidade e da música. Os tambores são a marca do morro. A qualquer hora do dia ou da noite batem tambores na Conceição, seja nos ensaios da Academia Samba Puro ou da Academia de Samba Realeza, seja nas casas de religião de Matriz Africana, no Bar do Ricardo ou no samba de beco. As crianças aprendem a percussão batucando em baldes e caixas, misturando samba com funk, enquanto a velha guarda traz as lembranças de um tempo que não volta mais, do velho samba de raiz afrogaúcha movido a tambor de sopapo.

Nas escolas de samba as mulheres trabalham com costura, mas também no barracão, construindo carros alegóricos. Na avenida são passistas, porta bandeiras, baianas e garantem o embalo da bateria com seus chocalhos. São muitas as casas de religião de matriz africana no morro da Conceição, de Umbanda e Batuque. A maior parte das alunas e alunos da escola frequentam essas casas e são filhas e filhos de santo. As mães de santo são vistas como exemplos de sabedoria e força, são mulheres extremamente ouvidas e respeitadas pela comunidade.

3.1.2. A Escola Santa Luzia

A escola em que trabalho nasceu comunitária, em 1959, em uma entre tantas “vilas de malocas” surgidas na Porto Alegre pós-enchente de 1941.

Situada no bairro Santo Antônio, continha em seu livro-ponto a assinatura de três professoras e uma funcionária. No caderno de matrículas alunas e alunos de 7 a 15 anos matriculados na primeira série. No ano de 1968, em plena ditadura militar, o Grupo Escolar torna-se uma Escola Estadual. A escola ficou, a vila se foi. Alegada a precariedade das instalações, a escola mudou-se em 1970 para uma rua nas proximidades do antigo local. A vila foi removida de forma truculenta para a Restinga no início da década de 70.

Permaneceu uma escola pequena, de ensino fundamental, e, não diferente de outras escolas públicas de periferia, carente de recursos financeiros, materiais e humanos. Conta com seis salas de aula, uma biblioteca, uma sala de supervisão, uma sala de direção, secretaria, sala multimídia, brinquedoteca, pracinha, quadra poliesportiva, sala digital, refeitório e três banheiros. Estão matriculados 218 alunos, cerca de 80% oriundos da Vila Maria da Conceição e 20% vindos das ruas entorno da escola ou de outras periferias da cidade.

São altos os índices de repetência e evasão escolar. Não é preciso um estudo estatístico, basta observação: os anos finais do ensino fundamental, para quem leciono, possuem duas turmas de 6º anos, duas turmas de 7º anos, uma turma de 8º ano e uma turma de 9º ano - que nunca passa de quinze alunos. As alunas e alunos faltam muito às aulas, às vezes “somem” por longos períodos. Compreendemos melhor este quadro quando ouvimos seus relatos de vivências sobre as mais diversas situações de violências, inclusive por parte do Estado, e sobre a necessidade de trabalhar.

Por outro lado, é inegável que a escola é um espaço de referência, reconhecido por alunas, alunos e comunidade. Pais, mães, tias, tios, irmãos, irmãs e por vezes até avós ali estudaram e tem histórias para contar. As festas e atividades, quando abertas a comunidade contam com a presença de muitas ex-alunas e ex-alunos, e com a riqueza das manifestações de cultura popular daquele território. Quando solicitados, alunas, alunos e familiares gostam de colaborar com a limpeza e manutenção do espaço e são raros os casos de roubo e depredação.

Certa ocasião, quando indaguei um aluno da 7ª série, com 17 anos, sobre o que ia fazer na escola, ele respondeu: “Comer, conversar e namorar”. Percebo o que ele disse: é um lugar bom para socializar, é um lugar de

encontro. Nada como recreio, merenda e educação física. Se o dia for bom alguma professora os leva na sala de informática e os libera uns minutinhos no *Facebook*. Porém, reside aí uma permanente tensão entre a escola que, mais do que preocupada com o conhecimento, controla, disciplina e domestica os corpos e as linhas de fuga das alunas e alunos, produzindo jogos de poder que exigem negociação.

Há diversidade sexual na escola e geralmente há respeito por parte dos colegas. Isso chama atenção diante dos inúmeros casos de homofobia das escolas. Talvez esta diferença de percepção e práticas de socialização se deva ao fato de que a comunidade é, em sua grande maioria, ligada a religiosidade de Matriz Africana. Este é um fator relevante, pois as noções de corpo e sexualidade amarrados ao pecado, à culpa e à necessidade de confissão, advindos de uma Matriz Cristã, que hoje é fortemente presente nas Igrejas Evangélicas e Neopentecostais, são inexistentes. Os Orixás, divindades da religião dos Iorubás, cultuados nas religiões Afro-brasileiras, ao mesmo tempo em que são as forças da natureza (rios e mares, ventos e trovões), manifestam sentimentos humanos, e os trazem desprovidos do par bem/mal. Assim, na mitologia dos Orixás não existe hierarquia de gênero ou monogamia e narram-se histórias carregadas de vaidade, ciúmes, paixão, fúria, beleza, generosidade, cuidado e justiça.

Quanto às relações de gênero, destaco o arreganho e o futebol como práticas nas quais a performance da delicadeza não se aplicam às meninas. O “arreganho” (brincadeira) é constante e envolve violência, tais como tapas, empurrões e puxões de cabelo. E a sexualidade, como os atos de passar a mão na bunda uns dos outros e também falar sobre o corpo e as experiências sexuais dos colegas. Nestas “brincadeiras”, as meninas não são vítimas, ao contrário, impetuosas, fortes e desbocadas respondem aos meninos de “igual para igual”. Nos jogos mistos de futebol, comuns no recreio e Educação Física, algumas meninas se destacam ganhando o respeito dos meninos por um lado, mas os deixando furiosos e até violentos se driblados por uma delas.

Nos mutirões coletivos de trabalho fica evidente que as meninas são capazes de executar as mesmas tarefas que os meninos. A equipe diretiva surpreendeu-se com a reação das alunas no início do ano ao anunciar a regra que restringia o uso de roupas curtas e decotes na escola. As meninas

alegavam que o calor era para todos e que ninguém impedia os meninos de andar com as “calças nos joelhos” aparecendo as cuecas ou de jogar futebol sem camisa. Resultado: permaneceram os decotes.

Como professora de História, abordei inúmeras vezes e de diversas formas as questões de gênero em sala de aula. Dentro do que considero limitações da escola/instituição/história/disciplina me movo evidenciando a ausência e o silenciamento das mulheres resgatando personagens e acontecimentos. Procuro desenvolver a compreensão de que a História é um campo em disputa e que isso envolve relações de poder. Na intersecção com as questões étnico-raciais, temas centrais para a população negra são considerados de extrema importância, como por exemplo, a redução da maioria penal, as disputas de territórios quilombolas e periféricos, o genocídio e encarceramento da juventude negra, o acesso a políticas públicas que garantam dignidade e as políticas afirmativas e de reparação.

Trabalhamos com a estética das mulheres negras através de turbantes, tranças, tingimento de tecidos e escritura negra feminina através de poemas de Conceição Evaristo. Fomos até o encontro de mulheres negras, organizado pela Frente Quilombola, no qual as alunas participaram de oficinas, assistiram um documentário sobre a Angela Davis e ouviram diversos relatos, entre eles o da primeira mulher negra a ingressar no curso de medicina da Universidade federal do Rio Grande do Sul.

3.2. UM PLANO: ENSINO DE HISTÓRIA SITUADO

3.2.1. Movimentos de Sondagem

Solicitei que os alunos realizassem uma produção textual na qual deveriam responder as seguintes questões: Quem eu sou? De onde eu venho? No que eu acredito? Ao explicar a atividade apenas disse que poderiam escrever sobre o que gostam e não gostam, quais seus sonhos e expectativas, sobre suas famílias, comunidades e referências culturais, e que para responder

sobre suas crenças poderiam adotar uma perspectiva religiosa ou falar sobre os valores que carregam.

Das 27 redações produzidas, 11 fizeram referência a noção de Patrimônio da Comunidade desenvolvida no Projeto O Poder da Memória, entre as quais 5 citaram a Academia de Samba Puro, 5 citaram a Pequena Casa da Criança, 5 citaram o campo de Futebol Vermelhão, 2 citaram a Escola Santa Luzia, 2 citaram a Igreja de Santo Antônio e 1 citou a Gruta da Maria Degolada. Em 1 texto a noção de patrimônio é associada aos recursos da família: “uma casa e um carrinho”. Em 1 texto a estudante se refere ao “patrimônio do tráfico”, disputado entre facções. Há ainda 1 redação em que o aluno afirma que as histórias do avô são o patrimônio da família.

Nos 13 textos que se referiram à Vila Maria da Conceição, 3 a identificaram como humilde ou pobre, entre as quais 1 ressalta: “amo de onde eu vim”. Em 7 redações são destacados aspectos positivos da comunidade, adjetivada como antiga, famosa e unida; em 2 textos aparece o sentimento de orgulho e em 1, o desejo de tornar a comunidade melhor. Em 3 redações a comunidade aparece associada à violência do tráfico de drogas, entre estes 1 dos textos destaca que gostaria de sair do “foco”, mas não do morro, pois tem orgulho da comunidade.

Entre as 16 redações que se referiram à religiosidade, 10 se identificaram como de religião de matriz africana, esta aparecendo como Batuque, Umbanda e crença nos Orixás. Entre estas, 3 informaram que também acreditam em Deus. Nas outras 6 redações que abordaram o aspecto religioso registram-se 1 como Católica, 1 como Espírita, 1 como Evangélica Quadrangular e 3 afirmam acreditar em Deus. Em 7 redações as alunas e alunos afirmaram não ter religião e 4 redações não mencionaram a questão religiosa. Os valores afirmados como crença pelos estudantes foram: justiça, igualdade, bondade, diferença, amor e amizade.

Questões de gênero aparecerem em 3 redações, entre as quais uma denuncia a violência de gênero, 1 afirma que na infância desafiava as regras do gênero, pois gostava das brincadeiras consideradas de meninos e 1 conta que depois de entrar em contato com o feminismo, durante a ocupação da escola, passou a questionar a mãe que exige dela, mas não do irmão que realize as tarefas domésticas. Em 2 textos apareceram denúncias de racismo e

1 abordou a desigualdade de classes a partir da experiência do aluno de ter estudado com bolsa em uma escola particular. Em 1 texto, o aluno manifestou o desejo de “ter uma vida de patrão e pra coroa dar uma mansão”.

A partir dos textos elaborados pelas alunas e alunos, realizamos em uma aula com dois períodos um piloto de vídeo, que teve por objetivo testar as técnicas de filmagem na qual são utilizados três aparelhos celulares: um faz a câmera fixa em um tripé, outro faz a câmera móvel, e o terceiro é usado como gravador de voz. Neste piloto, as alunas e alunos se filmaram falando fragmentos por elas e eles escolhidos, das suas redações.

Este movimento de sondagem contribui para a elaboração da proposta pedagógica. Foi a partir dos textos produzidos que dividi as turmas em grupos de trabalho com base no que ressaltaram como significativo na comunidade. Assim, cada uma das duas turmas foram divididas em quatro grupos: Gruta da Maria Degolada, Casas de Religião de Matriz Africana, Academia de Samba Puro e Pequena Casa da Criança. Como haverá dois grupos para pesquisar cada espaço, um grupo da turma de 8ºano e um grupo da turma de 9º ano, propus que os grupos se comunicassem e compartilhassem suas descobertas através de um diário de campo.

As alunas e alunos levaram as seguintes tarefas para as férias: cada grupo deveria tirar cinco fotografias do espaço que iria pesquisar. As alunas e alunos deveriam mapear junto as suas famílias possíveis mulheres para serem entrevistadas, preferencialmente com mais de 60 anos de idade e que morassem no morro há 30 anos ou mais. A minha tarefa de férias seria a elaboração da sequência didática e a produção do material pedagógico que seria usado no projeto.

3.2.2. Pesquisa-Planejamento

É parte deste processo, o planejamento e a organização do trabalho pedagógico. Parti da reflexão sobre a sondagem realizada com as alunas e alunos e sobre o alargamento do currículo para dar conta das atividades. Dividi

o trabalho em três partes. Na primeira parte serão trabalhados os conceitos e categorias de análise e o contexto histórico. Na segunda parte os alunos realizam análise interseccional de fontes históricas escritas e orais. A terceira parte será dedicada à produção de narrativas a partir destas análises.

Para que isso ocorresse foi necessário um rasgo no currículo de História que possibilitou pensar o desenvolvimento do projeto em quatro meses de trabalho, utilizando uma aula por semana em cada turma. Os conteúdos de História do Brasil na segunda metade do século XIX e no século XX foram abordados como contexto, espírito do tempo, dando contornos a História da comunidade que estará sendo pesquisada. Há, portanto, um deslocamento da centralidade dos conteúdos no currículo de História, o que não significa que não foram ensinados.

Antes de começar o trabalho conversei com os pais e responsáveis pelas alunas e alunos sobre a pesquisa e recolhi os termos de consentimento assistido e de uso de imagem (ANEXOS 68 e 69). Realizei o agendamento das oficinas de Educação Patrimonial do APERS e uma reunião com a historiadora do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul, Clarissa Sommer, para pensar em como melhor aproveitar as oficinas no projeto. Além disso, realizei uma pesquisa buscando documentação relativa à História do Bairro Partenon e da Vila Maria da Conceição em Museus e Arquivos.

No Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul, além do processo crime (ANEXOS 7 a 12) de Maria Francelina Trennes – a Maria Degolada, já amplamente divulgado, localizei onze cartas de liberdade (ANEXOS 37 A 46) de mulheres, homens e crianças escravizadas e, portanto propriedade de Nicolau Rainieri e sua esposa, Constança de Mello Rainieri, cujo inventário (ANEXO 15 a 36) também foi localizado. O casal possuía seis terrenos no Arraial do Partenon⁸.

⁸ No livro *Arraial do Parthenon* (1999), Cyro Martini identifica diversos proprietários de terras no Partenon do século XIX utilizando como fontes, escrituras de terras do segundo tabelionato de notas de Porto Alegre e anúncios de venda de chácaras do jornal *A Reforma*. Através destes nomes de proprietários de terras, fiz a busca primeiramente por cartas de liberdade, localizando quatro proprietários escravistas: José Fernandes dos Santos Pereira Junior, Manoel Lopes Bittencourt, Antônio Gonçalves Padilha e Nicolau Rainieri. A escolha por aprofundar a pesquisa sobre Nicolau Rainieri, cujo filho, Jorge Rainieri, tornou-se um grande negociador de terras na região, se deu pelo grande número de cartas de liberdade encontradas e pela riqueza das informações nelas contidas. Posteriormente localizei o inventário de Constança Rainieri, esposa de Nicolau Rainieri cujas informações possibilitam um interessante exercício de análise interseccional.

Constança, filha de Manoel de Mello e Josefa Rangel, era viúva de Manoel de Castro. Nicolau, por sua vez, também já havia sido casado com Ana com quem teve um filho, Jorge Rainieri, e uma filha, Ernesta Rainieri, para quem Constança deixou um conto de reis em testamento. Nicolau e Constança não tiveram filhos. A relação de Constança com as pessoas por ela escravizadas, sobretudo as mulheres, é que se mostrou surpreendente. No seu testamento registra: “Depois do meu falecimento ficarão libertas a minha escrava *crioula*⁹ Rita, mais de 40 anos, e Julieta, *crioula, preta*, 20 anos. Meu marido passará a carta de liberdade.” Vontade que se fez no ano do seu falecimento, 1882.

Além disso, Constança era madrinha de crisma da *parda* Malvina, liberta pelo casal “em atenção e remuneração pelos bons serviços que tem prestado” em 1874, com vinte anos de idade. Malvina, por sua vez, era filha da *crioula* Henriqueta que comprou sua liberdade por seiscentos mil reis em 1868 e em 1882 já era falecida. Malvina recebeu quinhentos mil reis deixados em testamento por Constança, mais do que recebeu sua afilhada Silvia Rainieri Lopes, filha do compadre José de Lima Lopes, mas menos do que custou a liberdade de sua mãe.

Eram também afilhadas de crisma de Constança, as filhas da *parda* Virgilina que aos vinte e dois anos, em 1868, comprou sua alforria por um conto seiscentos mil reis. América e Olímpia, filhas de Virgilina tiveram suas cartas de liberdade compradas pelo movimento abolicionista. A liberdade de América foi comprada, quando ainda tinha cinco meses, por duzentos contos de reis pela “Comissão encarregada de promover a liberdade desta e de outras pessoas escravas em comemoração ao aniversário da Independência do Brasil” em 9 de setembro de 1863.

Olímpia, de *cor mulata*, teve sua carta de liberdade comprada quando tinha 8 anos de idade, por trezentos mil reis pagos pela Associação Parthenon

⁹ As expressões “crioula”, “preta”, “parda”, “pardinho” e “mulata” são transcritas literalmente das fontes pesquisadas, assim como todas as outras informações sobre os sujeitos citados no texto. As denominações e classificações dos sujeitos negros pelos brancos escravizadores poderão ser apresentadas às alunas e alunos da perspectiva de como o Movimento Negro - a partir da noção de que os sujeitos só se descobriram negros no contato com os brancos - se apropria e ressignifica expressões pejorativas por estes cunhadas, como “negro”, “preta”, “crioula” em atitude de empoderamento. As expressões “parda”, “pardinho” e “mulata” seguem sendo problematizadas porque são inseparáveis dos estúpos nas senzalas e denunciam o branqueamento da população cativa.

Literário em 1870. Constança deixa em testamento trezentos mil reis para cada uma das irmãs e duzentos mil reis para o *pardinho* Raul, o irmão mais novo. América já não era viva em 1882, o dinheiro que Constança pretendia deixar para ela foi usado nas custas do enterro. Tanto Malvina, como Olímpia, assinaram o recebimento da herança e usavam o sobrenome da antiga senhora e madrinha de crisma, “Mello”.

Em 1882 o casal possuía três escravos. Rita, com 50 anos e Julieta com 25 anos, ambas pretas e domésticas, receberam a liberdade com o falecimento de Constança. Manuel, *cor preta*, 44 anos, de profissão padeiro foi o único que foi mantido cativo. Três das cartas de liberdade de escravos não citados no inventário, mas que pertenceram ao casal foram ainda localizadas. Pedro, de Nação Nagô comprou sua liberdade por um conto de reis em 1863. Joaquina, de nação Angola comprou sua liberdade por um conto trezentos reis aos quarenta anos de idade em 1871. Manoel Alexandre, com 31 anos recebeu sua liberdade em atenção e remuneração pelos serviços prestados no ano de 1880.

A maior parte da herança, fora a parte do marido, foi destinada à Jorgina Rainieri, filha natural do seu enteado Jorge Rainieri, para quem deixou 3:000.000 contos de reis e todos os seus brilhantes. Para o marido, além do escravo, jóias e mobília, ficaram os seis terrenos no Arraial do Partenon com frente para a Rua Caldre Fião no valor de 1:000.000, seis terrenos na Tristeza, 90.000 e um sobrado na rua Riachuelo, números 214 a 218, avaliado em 35:000.000.

No Arquivo Municipal Moysés Velhinho encontrei vasta documentação jornalística (ANEXOS 47 a 54) sobre a Vila Maria da Conceição desde a década de 1960, a maior parte dessa associada à Irmã Nely e a Pequena Casa da Criança. Narram os mutirões realizados na comunidade, suas vitórias na luta por políticas públicas e também denunciam a miséria e a violência policial. Há também as reportagens que avisam a população dos perigos da região de “pivetes, assaltantes e travestis”.

Em praticamente todas as matérias de jornal faz-se referência a História da *Maria Degolada*, que recebe da imprensa várias versões até a década de 1990, quando a imprensa publica o “achado” do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul. Assim, o Arquivo pesquisou, reuniu e publicou o processo crime, o atestado de óbito e a matéria de jornal da época, na obra “*Maria*

Degolada, mito ou realidade?” (ANEXO14), fornecendo uma “versão verdadeira” para a História.

No Museu Joaquim José Felizardo fiz uma busca no acervo fotográfico. Procurei fotografias das ruas do centro da cidade no final do século XIX, da Cidade Baixa e da Cidade Alta (atual Avenida Independência) e da Colônia Africana, a fim de trabalhar os Territórios Negros. Fotografias dos Irmãos Ferrari, Lunara e Virgílio Calegari que retratam os sujeitos negros no pós-abolição também foram selecionadas.

Busquei ainda fotografias do Partenon e entorno, como a lomba do cemitério (atual Oscar Pereira), a chácara das bananeiras (atual Aparício Borges) - onde localizava-se o destacamento onde servia o soldado Bruno Bicudo, assassino de Maria Francelina Trens -, o Arroio Ipiranga antes de ser canalizado e o Hospital Psiquiátrico São Pedro. Por fim, encontrei uma fotografia do fotógrafo Lunara, intitulada “*Amor e ciúme*” (ANEXO 13), na qual um casal namora à sombra de uma grande árvore e, atrás dela, um homem aparece à espreita. Esta fotografia é do ano de 1900 e o caso da *Maria Degolada* aconteceu no final do ano de 1899. Assim, tudo leva a crer que foi inspirada no caso.

Esta etapa de planejamento me exigiu como professora mobilizar integralmente os conhecimentos que compõe a epistemologia da prática docente:

(...) os saberes dos professores de História, por exemplo, são constituídos pelos saberes históricos e historiográficos, os saberes curriculares, os saberes didático-pedagógicos advindos das ciências da educação; os saberes sociais, os saberes oriundos das múltiplas linguagens e os saberes experienciais, ou seja, aqueles adquiridos, construídos no cotidiano da sala de aula, da escola, da vida. Daí, o consenso: o professor se forma ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. (CAIXETA e FONSECA. 2006 p.109)

Investigadas as possibilidades de trabalho pedagógico a partir da documentação levantada, preparei um roteiro de exploração dos documentos, que articula a proposta de uso de fontes históricas nas aulas de história, relacionadas às questões que possibilitam uma análise interseccional (ANEXO 70). Preparei uma apresentação de *Power Point* com fotografias do acervo do Museu Joaquim José Felizardo, para trabalhar o contexto histórico das fontes analisadas. Organizei uma caixa com réplicas das fontes históricas que seriam

investigadas, separadas em quatro pastas. Também foram por mim providenciadas lupas e quatro cadernos para servir de diários de campo (ANEXO 56) para as alunas e alunos.

Na proposta, os grupos que tomariam como ponto de partida a Academia Samba Puro e as Casas de Religião de Matriz Africana, a fim de investigar a ancestralidade da presença negra no Partenon, deveriam trabalhar de forma complementar com os documentos referentes às pessoas escravizadas. As fontes históricas foram assim agrupados:

- Grupo 1. Casas de Religião de Matriz Africana: Inventário de Constância Raineri.
- Grupo 2. Academia de Samba Puro: Cartas de Liberdade.
- Grupo 3. Maria Degolada: Processo crime do assassinato de Maria Francelina Trenes pelo soldado Bruno Bicudo.
- Grupo 4. Pequena Casa da Criança: matérias de jornal localizadas no Arquivo Municipal Moysés Vellinho.

Além disso, assisti e selecionei vídeos curtos na internet sobre Feminismo Negro. Busquei vídeos que pudessem apresentar os pressupostos a categorias de análise com as quais vamos trabalhar, utilizando diferentes gêneros de narrativas. Assim, assistimos vídeos com explicações mais teóricas e históricas, mas também exploramos o Feminismo Negro na literatura e na música. Terminado o planejamento, podemos passar à prática.

4. PRECEITOS ÉTICO-ESTÉTICOS DO ENSINO DE HISTÓRIA SITUADO

Assumindo que o *Ensino de História Situado* é estar em processo, dividimos o trabalho em quatro etapas: na primeira trabalhamos os conceitos, categorias de análise e contexto histórico; na segunda parte, a análise interseccional de documentos históricos; na terceira parte a construção de narrativas históricas e, por fim, a tecitura das narrativas, que é a montagem do

documentário *As Marias da Conceição – Por um Ensino de História Situado*. Neste capítulo, faço a descrição da nossa caminhada com suas aprendizagens e intercorrências.

Quatro diários de campo, um para cada tema pesquisado, acompanharam as alunas e alunos que os encaparam utilizando a impressão de fotografias do blog O Poder da Memória e ali registraram seu percurso. Foram preenchidos por alunos do 8º e 9º anos durante as aulas, o que permitiu um diálogo através da escrita entre alunos de turmas diferentes pesquisando o mesmo tema, podendo assim compartilhar descobertas e percepções. Cada dia um integrante do grupo foi o relator da experiência no diário de campo. Todo o percurso pedagógico foi filmado e fez parte da produção audiovisual.

O planejamento inicial serviu para orientar o processo, mas foi bastante resiliente às reações e proposições das alunas e alunos e a toda sorte de problemas que caracterizam a dinâmica de um ano letivo. Para a realização do projeto foram utilizados 44 períodos de 50 minutos das aulas de História, 22 períodos em cada turma. Além disso, tivemos três oficinas de Movie Maker no turno inverso e encontros na comunidade. Essas atividades duravam cerca de 4 horas. As saídas de campo aconteceram em duas manhãs e uma tarde e a produção do teaser do Dia da Consciência Negra em dois períodos em que as alunas e alunos foram liberados por outros professores da escola. Algumas atividades reuniam todos os estudantes envolvidos e, muitas vezes seus colegas de outras turmas da escola.

Optamos aqui, por descrever o trabalho com as duas turmas como um único processo, a partir dos diários de campo em que as alunas e alunos registraram nosso percurso entre agosto e novembro de 2017, e do meu diário de pesquisa. A sistematização em 25 aulas aqui apresentada foi elaborada após a execução do projeto, para melhor explicar as etapas do trabalho. Enfatizo este aspecto, pois o *Ensino de História Situado*, não é uma sequência didática, mas um convite à caminhada. Aqui, busco contar como foi a nossa, com seus desvios, tropeços e aprendizagens.

4.1. PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA SITUADO NA VILA MARIA DA CONCEIÇÃO

- CONCEITOS, CATEGORIAS DE ANÁLISE E CONTEXTO HISTÓRICO:
 - ◆ Aula 1: Vila Maria da Conceição no Google
 - ◆ Aula 2: Oficina de Educação Patrimonial do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul, *Desvendando o Arquivo Público: Relações de Gênero na Escola*
 - ◆ Aula 3: Oficina de Educação Patrimonial do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul, *Os Tesouros da Família Arquivo*
 - ◆ Aula 4: *Percurso Território Negros da Cidade de Porto Alegre*
 - ◆ Aula 5: Contexto histórico a partir de imagens do acervo fotográfico do Museu Joaquim José Felizardo
 - ◆ Aula 6: Feminismo Negro e Interseccionalidade
 - ◆ Aula 7: Gravação do teaser do Dia da Consciência Negra
- ANÁLISE INTERSECCIONAL DE FONTES HISTÓRICAS:
 - ◆ Aula 8: Roteiro para análise de fonte histórica: Apresentação do documento
 - ◆ Aula 9: Roteiro para análise de fonte histórica: Explicação do documento
 - ◆ Aula 10: Roteiro para análise de fonte histórica: Crítica ao documento
- CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS HISTÓRICAS:
 - ◆ Aula 11: Seleção de informações para a narrativa
 - ◆ Aula 12: Produção de textos, esquemas, músicas, teatro, desenho

- ♦ Aula 13: Produção de textos, esquemas, músicas, teatro, desenho
- ♦ Aula 14: Apresentações no Dia da Consciência Negra
- ♦ Aula 15: Apresentação e filmagem das narrativas históricas
- ♦ Aula 16: Apresentação e filmagem das narrativas históricas

▪ TECITURA DAS NARRATIVAS HISTÓRICAS:

- ♦ Aula 17: Oficina de MovieMaker
- ♦ Aula 18: Oficina de MovieMaker
- ♦ Aula 19: Oficina de MovieMaker
- ♦ Aula 20: Seminário de Roteiro: organização de pastas de filmagem por tema
- ♦ Aula 21: Seminário de Roteiro: propostas de edição para cada tema
- ♦ Férias de verão: Entrevistas de História Oral e filmagens no morro da Conceição
- ♦ Aula 22: Seminário de Roteiro: Entrevistas de História Oral
- ♦ Aula 23: Seminário de Roteiro: Entrevistas de História Oral
- ♦ Aula 24: Seminário de Roteiro: Encadeamento de cenas, transições e efeitos
- ♦ Aula 25: Seminário de Roteiro: Trilha Sonora

O ensaio de análises da nossa prática de ensino se divide em duas partes. A primeira é dedicada a pensar as aulas em que abordamos os conceitos, categorias de análise e contexto histórico, a partir da subversão da categoria de Patrimônio. Na segunda parte investigo os usos, pelas alunas e alunos, das noções de interseccionalidade, lugar de fala e conhecimento situado nas três etapas subsequentes da prática de ensino: análise interseccional de fontes históricas, construção de narrativas históricas e tecitura das narrativas históricas.

4.2. JÁ QUE É PRA TOMBAR, TOMBEI! PATRIMÔNIO: APRENDENDO A TRANSGREDIR

Conceitos, Categorias de Análise e Contexto Histórico (Aulas 1 a 7)

O título deste capítulo faz um trocadilho com o refrão da música *Tombei* da rapper curitibana Karol Conka¹⁰ e faz alusão ao tombamento simbólico dos bens culturais da Vila Maria da Conceição como Patrimônio da Comunidade. Ao mesmo tempo evoca a importante referência que a *geração tombamento* é para as alunas e alunos da escola.

A geração tombamento é um conjunto de pessoas negras, na maioria jovens, que se auto define e estabelece uma outra narrativa sobre si, uma que nega o conteúdo controlador estabelecido pela branquitude. Surge de uma necessidade de promoção de cultura e lazer, produzida por pessoas negras para pessoas negras, o que por si só já é **altamente** político e emancipatório. A geração tombamento e seus códigos estão localizados em um espaço de subversão. Rompe com a localização que o branco faz do negro, dos seus corpos, das suas ações. Logo, bancar uma estética negra em um mundo em que corpos negros estão sempre no lugar de subordinação é uma transgressão extremamente potente. (BUENO, 2017)

O título também convoca a ilustre obra de bell hooks, *Ensinando a transgredir – A Educação como prática da liberdade*. A intelectual negra estadunidense narra sua trajetória como professora universitária, atravessada por discussões teóricas sobre o impacto da ênfase na experiência e das discussões de raça, classe e gênero na sua prática pedagógica. bell hooks não convida, intima os educadores a reorientar suas práticas pedagógicas de forma que a diversidade epistêmica seja contemplada: “(...) os Educadores tem o dever de confrontar as parcialidade que tem moldado as práticas pedagógicas em nossa sociedade e de criar novas maneiras de saber, estratégias diferentes para compartilhar conhecimento.”(2013, p.23). Busco aqui refletir, a partir da experiência do trabalho em sala de aula registrada nos diários de campo das alunas e alunos, sobre como a Educação Patrimonial pode aceitar esta intimação para a transgressão.

➤ Vila Maria da Conceição no Google

¹⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LfL4H0e5-Js>>

Nossa prática de *Ensino de História Situado* iniciou na sala de informática da escola. Propus aos estudantes que pesquisassem no Google: “Vila Maria da Conceição Porto Alegre”. A grande maioria das informações que aparece na pesquisa diz respeito à guerra entre facções do tráfico. Também foi encontrado o blog do Projeto de Educação Patrimonial *O Poder da Memória* que fizemos na escola no ano de 2012. Pedi aos alunos que explorassem o blog e que cada grupo desse especial atenção às postagens sobre os espaços que seriam por eles pesquisados. No final da aula fizemos uma roda de conversa sobre a experiência.

Ainda há na turma alguns estudantes que participaram do projeto *O Poder da Memória* na sua origem, quando estavam em série anteriores. Assim, puderam relatar como se deu o processo de construção do blog. O objetivo desta atividade foi refletir com as alunas e alunos sobre a diferença entre o discurso da mídia e as narrativas da comunidade sobre a Vila Maria da Conceição. Enquanto os jornais destacam a violência no morro, os depoimentos no blog das alunas e alunos pertencentes à comunidade ressaltam o orgulho que sentem diante de seus bens culturais: “Patrimônio é a nossa Samba Puro, que nos honra na avenida” ou ainda “A Pequena Casa é um SASI, colégio, posto de saúde, igreja. Ela é patrimônio por estar a muitos anos na Vila Maria da Conceição, e ter um bom uso pelas crianças, adultos e idosos”. São estes sentidos que conferem aos bens culturais o estatuto de Patrimônio:

Uma antropologia dos patrimônios não é uma antropologia dos “bens culturais” ou “patrimoniais”, mas antes uma antropologia da representação e apropriação desses bens culturais por parte de seus portadores imediatos, e do diálogo entre as singulares e diversas formas de conceber e usar os patrimônios locais. (TAMASO, 2007, p.7-8).

Questionei, então, sobre o motivo desta diferença entre as representações da comunidade e dos meios de comunicação e qual o efeito destes discursos na vida das pessoas da comunidade. As alunas e alunos trouxeram a questão de que não é que a violência não exista, mas a mídia reduz a comunidade à violência e a criminalidade: “Para eles nós somos tudo

vagabundo” aponta uma das alunas. Um aluno fez o seguinte apontamento no diário de campo:

Pesquisamos sobre a Vila Maria da Conceição, e essa pesquisa só deu no resultado de reportagens sobre tiroteio, crime e morte. E vimos que essa gente que publica essas coisas da vila não sabem nada, porque a vila não é só crime, tiroteio, etc. É mais que só isso.

Refletimos ainda sobre a importância de conhecer e narrar a própria História e de se autodenominar para disputar com as representações racistas, que estruturam as relações sociais, das quais a mídia é porta voz. Cada grupo escolheu um relator para este dia, que anotou as reflexões geradas no diário de campo¹¹. A partir desta exploração inicial, os alunos e alunas formularam problemas de pesquisa.

Os grupos que investigaram a Grutinha da Maria Degolada levantaram os seguintes questionamentos:

- Algum relato de que houve traição? (que teria motivado o crime de feminicídio)
- Houve abuso sexual?
- Ela era mesmo prostituta?
- **Quais as versões dessa história?**
- **Como essa história foi se transformando com o tempo?**
- **Que significados a gruta traz para os moradores da vila?**
- **O que essa história representa para quem conta?**

Os grupos responsáveis por pesquisar as casas de religião de matriz africana trouxeram as seguintes questões:

¹¹ Quanto à transcrição dos registros em diários de campo pelas alunas e alunos, fiz algumas correções ortográficas, mas preservei palavras e expressões consideradas erradas na língua Portuguesa culta, mas que refletem um legado linguístico Africano, explicitado por Lélia Gonzales (1983) na noção de pretuguês: “É engraçado como eles [sociedade branca elitista] gozam a gente quando a gente diz que é *Framengo*. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse *r* no lugar do *l* nada mais é do que a marca linguística de um idioma africano, no qual o *l* inexistente. Afinal quem é o ignorante? Ao mesmo tempo acham o maior barato a fala dita brasileira que corta os *erres* dos infinitivos verbais, que condensa *você* em *cê*, o *está* em *tá* e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês.” (GONZALES. 1983, p.283)

- **Qual a origem ancestral dos moradores do Morro da Conceição?**
- Quais religiões trouxeram consigo?
- Quais foram as primeiras casas de religião?
- Quais os principais pais e mães de santo?
- Quais os orixás e comidas oferecidas nestas casas?

Os grupos que buscaram pela Academia de Samba Puro questionaram:

- Qual foi o primeiro Samba Enredo?
- O primeiro presidente?
- O primeiro mestre de bateria?
- A primeira passista?
- A primeira rainha de bateria?
- Primeiro casal de mestre sala e porta bandeira?
- Em que ano recebeu o primeiro troféu?
- **Qual a importância que a comunidade atribui para a escola?**

Por fim, os grupos que pesquisam a Pequena Casa da Criança elaboraram as seguintes perguntas:

- Por qual motivo foi fundada a Pequena Casa e como foi construída?
- Quem teve a ideia de construir?
- Saiu do bolso de quem?
- Quem foram as primeiras crianças e professores?
- **O que a Pequena Casa representa para as pessoas mais velhas da comunidade?**

Nos problemas de pesquisa elaborados pelas alunas e alunos, algumas questões são de respostas pontuais, como “Quem foi a primeira rainha de bateria da escola de samba?”. As questões grifadas por mim, no entanto,

demonstram que, em todos os grupos, a questão da representação e da relação com o passado, seja através do conceito de História, ou do conceito de Ancestralidade, estão colocadas. O documentário *As Marias da Conceição – Por um Ensino de História Situado* parte dos problemas de pesquisa aqui destacados e narra nosso processo de investigação.

➤ **Oficinas do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul e Percursos Territórios Negros de Porto Alegre**

Os estudantes participaram das Oficinas de Educação Patrimonial do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul, *Desvendando o Arquivo Público: Relações de Gênero na História* (ANEXO 57) e *Os Tesouros da Família Arquivo* (ANEXO 58), que abordam, respectivamente, as temáticas de gênero e raça. Nas oficinas as alunas e alunos experienciaram o uso destas categorias na análise de documentos históricos e exercitaram a atenção aos discursos e silenciamentos expressos nas fontes históricas.

Nas Oficina *Desvendando o Arquivo Público: Relações de Gênero na História*, as alunas e alunos exploraram fontes como processo crime, certidão de nascimento, documentos de desquite, habilitação para casamento. As fontes históricas traziam personagens anônimas e ilustres, como Elis Regina e Maria Francelina Trenes, a Maria Degolada. Estes documentos possibilitam a reflexão sobre as restrições sociais impostas às mulheres, mas também suas estratégias de resistência.

O grupo de estudantes que ficou na oficina com o processo crime contra Bruno Bicudo, assassino de Maria Francelina Trenes, sabia que daria continuidade ao estudo sobre essa documentação quando retornasse à escola. Além de manusear a réplica do documento, a oficina propõe uma discussão sobre o feminicídio, apresentando dados da violência contra as mulheres. Ao mesmo tempo, aicineira enfatizou partes do documento em que era relatado pelos depoentes que Maria Francelina havia se defendido com uma acha de lenha e com um cano de ferro, destacando que a moça reagiu. O conceito de feminicídio apresentado pela oficina, assim como a ênfase dada ao fato de que Maria Francelina se defendeu de seu algoz contrapondo a noção de fraqueza feminina, foram retomados pelas alunas e alunos na etapa de construção de

narrativas históricas, o que demonstra a apreensão destes aspectos pelos estudantes.

Na oficina *Tesouros da Família Arquivo*, que trabalha com documentos da escravidão, as alunas e alunos puderam refletir sobre a complexidade das relações escravistas e sobre as diferentes estratégias dos sujeitos escravizados para conquistar a liberdade, assim como as estratégias dos escravistas para manter a subordinação e apaziguamento desses. Lhes chamou atenção o fato de coexistir no mesmo tempo e espaço, negros alforriados e escravizados. Também perceberam que as cartas de liberdade nem sempre eram concedidas em benefício do escravizado como demonstra o registro feito por uma aluna em diário de campo: “Também tinha uma senhora de noventa anos, na beira da morte. Ela foi liberta com essa idade porque faltava pouco para morrer”.

Além disso, as oficinas permitiram explorar o conceito e os usos do Patrimônio. Trabalhamos a etimologia da palavra Patrimônio e sua ligação com a Pátria e a forja de uma memória nacional. Identificamos os tipos de Patrimônio, o material (documentos, edificações, monumentos...) e o Patrimônio Imaterial (modos de fazer uma comida ou artesanato, festas, rituais...), mas enfatizamos que essas categorias se interpenetram na medida em que o Patrimônio material carrega sua imaterialidade, assim como o Patrimônio imaterial também é carregado de materialidade. Também discutimos a noção de tombamento, quais bens culturais são tombados, e que órgãos são responsáveis pela preservação do Patrimônio.

Durante a explicação da historiadora do APERS, Clarissa Sommer, um aluno fez uma pergunta que possibilitou investigarmos as possibilidades de subversão da categoria Patrimônio: “E dá para confiar no Estado para guardar estes documentos? Porque eles podem adulterar a História”. Clarissa não conseguiu conter o sorriso no rosto ao ouvir a pergunta do aluno, e respondeu: “Tu tens razão, isso pode acontecer”.

Iniciou um diálogo então, muito interessante, no qual a própria seleção do que deve ou não ser preservado foi apontada pelas alunas e alunos como adulteração na medida em que os grupos sociais que detém poder é que recortam e tornam História os aspectos que os exaltam. Exploramos a relação

entre memória e poder e me dei conta do quanto essas questões têm orientado nossas aulas de História

Canclini (2011) se refere ao Patrimônio que nos identifica como nação, “a base mais secreta da simulação social que nos mantém juntos”. (p.160). A intenção homogenizadora, que busca a coesão, neutralizando as desigualdades e diferenças, pode, no entanto, ser problematizada a partir da perspectiva interseccional, servindo como evidência material e simbólica de um processo de seleção, preservação e difusão patrimonial, ligados a grupos sociais marcados pela classe, raça e gênero. Desta perspectiva o foco recai sobre os esquecimentos, ausências e silenciamentos que emergem a partir da percepção de que:

O patrimônio cultural serve, assim, como recurso para produzir as diferenças entre os grupos sociais e a hegemonia dos que gozam de um acesso preferencial à produção e distribuição dos bens. Os setores dominantes não só definem quais bens são superiores e merecem ser conservados, mas também dispõe dos meios econômicos e intelectuais, tempo de trabalho e ócio, para imprimir a esses bens maior qualidade e refinamento. (CANCLINI, 1994, p.97)

Clarissa chamou atenção para o fato de que, mesmo estes documentos “cuidadosamente” selecionados, podem ser questionados de outra forma, evidenciando seus silêncios e limites. A historiadora também enfatizou a importância de projetos como o que realizamos na escola (gestado em parceria com o APERS), no qual a própria comunidade define seu Patrimônio.

Após a *Oficina Tesouros da Família Arquivo* fomos pela Rua Riachuelo até a Usina do Gasômetro, onde ficava a Casa de Correção em que o soldado Bruno Bicudo cumpriu pena. Pela Rua da Praia chegamos ao Largo da Força, atual Praça Brigadeiro Sampaio (hoje também conhecida como Praça do Tambor). No marco inicial do percurso *Territórios Negros de Porto Alegre* (ANEXOS 59 e 60) fizemos um lanche coletivo. Uma aluna registrou assim o início desta caminhada em diário de campo: “Já no turno da tarde nós fomos conhecer alguns lugares da História dos nossos antepassados.” Passamos pelo pelourinho e entramos na Igreja Nossa Senhora das Dores. Na Praça da Alfândega observamos a Pegada Africana, subimos ao Zaire (Esquina Democrática) e fomos até o Mercado Público, onde está assentado o Bará da cidade, como registra uma aluna no diário de campo: (...) “E no Mercado

Público, que tem um assentamento de Bará bem no meio e nas quatro pontas uma flora. O que me chamou atenção foi o tambor, que representa direitinho, até o som”. Durante a caminhada fui contando aos alunos as histórias destes espaços e porque se tornaram referência para o Movimento Negro de Porto Alegre. A aluna escreveu uma dessas histórias no diário de campo:

Tem a Igreja Nossa Senhora das Dores que na antiguidade acharam que um escravo que estava trabalhando lá roubou algo, e enforcaram ele na Praça do Tambor, e no fim, o padre que tinha roubado, e o escravo rogou uma praga “Essa Igreja nunca vai parar de ser construída”, e até hoje ela está em reforma arruma uma coisa e estraga outra.

Percebi que poucos alunos têm o costume de ir até o centro da cidade. O Mercado Público é uma referência forte desta região para as alunas e alunos ligada às religiões de matriz africana. Também reconheceram a Borges de Medeiros como lugar de circulação da comunidade, pois ali se dá a “Descida da Borges” todos os anos, momento em que as escolas de samba de Porto Alegre se reapropriam do centro da cidade - que lhe foi tirado desde que o carnaval foi afastado para o Porto Seco em uma típica política higienista.

Após as oficinas, em sala de aula, realizamos a avaliação e registro das experiências nos diários de campo. Neste momento o projeto é interrompido para realizar as avaliações do segundo trimestre. Além disso, devido ao parcelamento dos salários, nós, professoras da escola, decidimos trabalhar em período reduzido até que recebêssemos integralmente. Outras escolas do estado decidiram por greve. Era o mínimo para manter a dignidade, mas o cotidiano escolar corrido não possibilitava desenvolver as atividades do projeto.

Também durante este período mataram um dos chefes do tráfico do morro. Famílias inteiras tiveram que sair da comunidade, e alunas e alunos abandonaram a escola. Alguns desses alunos, inclusive, participaram das primeiras etapas deste trabalho, se envolvendo e fornecendo importantes contribuições. Infelizmente não puderam dar continuidade ao que começamos. Entretanto, isso não é nada diante do impacto de se viver em estado de guerra, onde certos acontecimentos acarretam em mudanças drásticas e repentinas.

Para os que ficam, quando a guerra se instaura a escola é um território importante para elaborar o medo e as perdas. Por vezes é o único espaço

seguro de encontro entre os adolescentes que são impedidos de circular por determinadas fronteiras delimitadas pelo conflito. Por esta razão decidi não entrar em greve. Tomei esta decisão em respeito aos estudantes e a comunidade que em 2016 ocuparam a escola por um mês e meio, com escasso apoio dos professores, reivindicando o direito a educação pública de qualidade, mas que neste momento precisavam da escola aberta.

➤ **Acervo fotográfico do Museu Joaquim José Felizardo**

No início do terceiro trimestre letivo foi possível retomar o trabalho. Para abordar o contexto histórico que nos interessa, preparei uma apresentação de Power Point a partir do acervo fotográfico da cidade de Porto Alegre do Museu Joaquim José Felizardo. As fotografias de ruas da cidade no final do século XIX e início do século XX não tinham legenda propositalmente, para que os alunos e alunas aguçassem a observação buscando elementos que permitissem identificar os espaços retratados, reconhecendo as transformações e permanências no tempo. Como já haviam percorrido o centro da cidade, nas saídas de campo ao APERS e no percurso Territórios Negros, esta aula gerou um grande interesse por parte das alunas e alunos, que reconheceram alguns lugares com facilidade.

Entre as fotografias selecionadas, algumas são de ruas e edificações do centro da cidade – Rua da Praia, Rua Voluntários da Pátria, Avenida João Pessoa, Teatro São Pedro, Praça da Matriz, Mercado Público, Ponte de Pedra, Campos da Redenção e Colégio Militar. Outras são fotografias de espaços mais próximos ao bairro Partenon, ou ligam-se à história de Maria Francelina Trenes – Av. Oscar Pereira, Arroio Dilúvio, Hospital Psiquiátrico São Pedro, Chácara das Bananeiras e Casa de Detenção. Além disso, uma fotografia do fotógrafo Lunara, do ano de 1900, intitulada “Amor e ciúme”, de provável inspiração no caso.

Essa fotografia de Lunara foi um achado da nossa pesquisa. Encontrei-a no acervo do museu Joaquim José Felizardo enquanto preparava esta aula. Lunara foi um fotógrafo amador que registrou Porto Alegre nos primeiros anos do século XX. A fotografia não deve ser confundida com um registro da cena que antecedeu o assassinato de Maria Francelina Trenes, ocorrido em

novembro de 1899. Mas é bastante possível que tenha o fato como referência, pois Lunara produziu fotografias encenadas, algumas organizadas em um álbum intitulado *Vistas de Porto Alegre*:

As fotografias de Lunara destacam-se do conjunto de imagens da época, pelo tratamento artístico dado à fotografia, inclusive intitulando as suas obras, evidenciando enfim, um olhar autoral, fotográfico e pictórico. Retirando da fotografia sua capacidade apenas para “retratar” o real, mas ao contrário, experimentando suas possibilidades narrativas. Mesmo que, conforme Fontcuberta (1997), a fotografia atue como o próprio “beijo de Judas”, traindo sempre uma possibilidade de interpretação objetiva e documental, nos remetendo a questão de como a imagem técnica vai, ao longo do século XX, reconfigurar a sua relação com o real e com a arte. (STUMVOLL, 2014, p.15)

Também foram selecionadas fotografias de sujeitos e territórios negros no pós-abolição, através das quais se buscou compreender os movimentos de expulsão das comunidades negras e pobres para cada vez mais longe do centro da cidade. Nesta aula foi abordada a República, o Positivismo, a Revolução Federalista, a Imigração, os Quilombos Urbanos, os Movimentos Abolicionistas (Congregação do Rosário, Sociedade Floresta Aurora e Partenon Literário), as “Políticas de Bota Abaixo” e o surgimento das favelas. No diário de campo, uma aluna que sonha ser fotógrafa registrou:

(...) O Mercado Público era uma das fotos mais antigas, ele era na volta do Rio Guaíba, as mercadorias vinha tudo por barcos e hoje todo aquele mar foi coberto... Muitas coisas no século XX começou a mudar. Antigamente, no século XIX era muito mais lindo, era mais marcante, a Voluntários era casas bonitas e árvores e tudo mais e hoje é só loja e lojas. Vimos fotos antigas de lugares que nunca imaginamos que fosse as ruas que conhecemos hoje.

Entre os bens culturais da cidade de Porto Alegre tombados como Patrimônio, sem dúvida o Mercado Público está entre os mais valorizados e citados em relatos pelas alunas e alunos. No documentário *As Marias da Conceição – Por um Ensino de História Situado*, Pai Eloir de Ogum explica que não importa se o Bará está assentado no centro ou na ponta do Mercado Público, para ele: “O Bará é o Mercado, todo aquele movimento, a energia que emana, aquilo é coisa do Bará”. E comenta que recomenda aos seus filhos de santo que toda vez que vão ao centro passem no Mercado, para receber essa energia.

➤ Feminismo Negro e Interseccionalidade

Patrimônio é uma categoria com profundas ligações com o Estado e com suas pretensões de coesão. No entanto, José Reginaldo Santos Gonçalves (2003), afirma que, mais do que diferenciar nações, grupos étnicos e outras coletividades, a categoria patrimônio em suas variadas representações, parece confundir-se com as diversas formas de autoconsciência cultural. Portanto, sob essa ótica, patrimônio não é um simples objeto de contemplação, mas sim, uma categoria que evoca, movimenta e impulsiona a ação:

Os seres humanos usam seus símbolos sobretudo para agir, e não somente para se comunicar. O patrimônio é usado não apenas para simbolizar, representar ou comunicar: é bom para agir. Essa categoria faz a mediação sensível entre seres humanos e divindades, entre mortos e vivos, entre o passado e o presente, entre o céu e a terra e entre outras oposições. Não existe apenas representar ideias e valores abstratos para serem contemplados. O patrimônio de certo modo constrói, forma as pessoas. (GONÇALVES, 2003, p. 27)

O Patrimônio da Comunidade é o que nos empurra à pesquisa. É o ponto de partida para a busca de fontes históricas selecionadas a esses bens culturais, e, ao mesmo tempo, coloca as relações de poder no centro do debate. Para além de subverter a concepção de Patrimônio enquanto bens culturais tombados pelo Estado, tomando-o como aquilo que é eleito pela comunidade, a outra forma de transgressão que estamos nos propondo é a de realizar um exercício de análise interseccional destas fontes históricas e interpelar a categoria Patrimônio nos seus atravessamentos de raça, classe e gênero. A próxima parte do trabalho se dedica a construir com as alunas e alunos formas de uso das ferramentas de análise do Pensamento Feminista Negro.

Para esta aula foram selecionados os seguintes vídeos de pequena duração no *Youtube*: “Ocupação Conceição Evaristo”; “O que é feminismo Negro Interseccional – Djamila Ribeiro”; “Mulheres, Raça e Classe de Ângela Davis no Metrôpoles” e Vencedora – Slam grito filmes 2017.

Após assistirmos e comentarmos os vídeos, propus às alunas e alunos que identificassem os seus marcadores sociais da diferença e os escrevessem em um papel, com um codinome ao invés do nome. Recolhi os papéis, misturei

e redistribui aleatoriamente. As alunas e alunos, a partir dos marcadores sociais da diferença dos colegas descreveram duas possíveis situações em que os marcadores definem se há privilégio ou vulnerabilidade. Nesta aula inúmeras situações de racismo e de machismo foram relatadas. Um dos alunos registrou no diário de campo:

Os marcadores sociais são gênero, raça, classe, sexualidade, portador, faixa etária. Homem branco classe alta tem bem mais privilégios do que os homens de raça negra. Negros tem menos privilégios, tipo menos oportunidades de emprego e menos chances de entrar em universidades e escolas particulares por conta da sua própria cor.

Não houve dificuldades em compreender que, por exemplo, ser perseguido pelo segurança do supermercado, era uma experiência social compartilhada entre todos os alunos negros. Ou que o medo de andar sozinha à noite era uma experiência social compartilhada por todas as meninas. Mas compreender a intersecção entre os marcadores sociais é mais complexo.

Uma aluna assim definiu o Feminismo Negro no diário de campo: “O Feminismo Negro é um movimento que luta pela igualdade de gênero e raça juntos, e diferencia o feminismo da mulher branca para o da mulher negra.” Em outra explicação, duas alunas escrevem no diário de campo:

O feminismo é um bagulho recíproco (direitos iguais), o feminismo é a luta das mulheres contra o machismo e o racismo, que as mulheres negras sofrem mais. Mulheres negras sofrem muito com o machismo e o racismo, pois nós negras somos muito mais fortes juntas e os marcadores sociais não nos dão privilégio pois somos negras e mulheres, nós temos que mudar isso. Nós negras temos que ter mais privilégio nos marcadores sociais que sempre cortam o nosso barato.

As meninas negras, no entanto, embora reconhecessem seus enfrentamentos cotidianos contra as situações de racismo e machismo, em nenhum momento pareceram aceitar a condição de vítima. Ao contrário, seus discursos enfatizam sua força, reconhecem que estão em guerra, são guerreiras. As autoras negras (CARNEIRO, 2003; RIBEIRO, 2017) já haviam me alertado sobre a sutileza e o afeto necessários para conversar com as meninas sobre o direito à fragilidade, ao choro, à tristeza. A desumanização por trás do discurso da força da mulher negra é cruel se pensarmos que justifica, por exemplo, a violência obstétrica.

São as mulheres negras que mais sofrem violência obstétrica, pois são as que mais peregrinam na hora do parto, ficam mais tempo em espera para serem atendidas, têm menos tempo de consulta, estão submetidas a procedimentos dolorosos sem analgesia, estão em maior risco de morte materna. Cerca de 60% das mulheres que morrem de morte materna são negras. É importante ressaltar que a morte materna é considerada uma morte prevenível e que em 90% dos casos poderia ser evitada se as mulheres tivessem atendimento adequado. (GOES, 2018)

A questão difícil que aqui se coloca é que essas meninas e as mulheres do seu entorno vêm de um longo processo para se autorrepresentarem como guerreiras, e este adjetivo é empoderador na medida em que afirma uma disposição para o enfrentamento das violências. Pedagogicamente, não me senti no direito de desarmá-las, a situação é concreta: elas de fato estão em guerra. Ao mesmo tempo tenho buscado fortalecer as redes de acolhimento e cuidado com as meninas negras para que, entre elas, se criem espaços de produção de sentidos para as suas experiências. Um dos caminhos que tem potencializado esses espaços é o trabalho com a música. As meninas compuseram e interpretaram músicas inspiradas pelas discussões sobre Feminismo Negro. Os ensaios são o pretexto para estarem juntas e em processo de criação.

Nesta aula também levantamos outros marcadores sociais da diferença. Apontamos que dentro do campo do gênero ainda há a questão da cis/transgeridade. Além disso, os marcadores geracionais, de orientação sexual e de presença/ausência de deficiência foram discutidos. Conversamos sobre como carregar essas marcas da diferença afeta a vida social de tais corpos. Falamos ainda sobre a importância da representatividade nos espaços públicos e de poder.

As alunas e alunos destacaram o marcador “morador de favela”. Segundo um dos estudantes, o homem branco cis-heterossexual e morador de favela sofre com o preconceito e a pobreza. O branco de periferia, segundo a formulação de um dos alunos, é o “branco-preto”. Ainda há o “preto-preto”, que é o negro morador de favela; o “preto-branco”, que é o negro que foi morar no centro e acessou a universidade; e o “branco-branco”, que é “o pior de todos” porque é quem concentra os privilégios. A partir de suas percepções

discutimos a noção de lugar de fala. O exercício foi relatado no diário de campo das alunas e alunos.

A partir dessa aula, seguimos realizando leituras e assistindo vídeos de autoras e cantoras negras como: Conceição Evaristo, Djamila Ribeiro, Sueli Carneiro, Elza Soares, Sandra de Sá, MC Carol de Niterói, Karol Conka, Mc Sofia, entre outras. Às vezes trazidos por mim, às vezes pelas alunas e alunos. Esse foi um movimento que não ficou restrito a sala de aula: no pátio, nos corredores e nas redes sociais circulavam as produções de autoras negras, principalmente entre as meninas.

Elas, inspiradas pela estética das *mc's*, da geração tombamento e das *slammers*¹², propuseram um ensaio fotográfico (ANEXOS 64 e 65) para divulgar a Festa da Consciência Negra (ANEXOS 66 e 67) que ocorreria na escola. Os meninos já haviam me apresentado Djonga, *rapper* de enorme genialidade ligado à Geração Elevada (GE), coletivo de Belo Horizonte, do qual emergem expoentes do rap nacional da atualidade, como Fabrício FBC, Oreia e Clara Lima. É Djonga que cunhou a expressão “É os preto no topo!”, que se faz presente nos discursos das alunas e alunos. As alunas ensaiaram a música *O mundo é nosso* – do mesmo autor em parceria com BK - e convidaram todos os alunos e alunas negras da escola para gravar um *teaser*.

Solicitei à direção da escola e professores a liberação das alunas e alunos que escolhessem participar da gravação. O primeiro momento foi no

¹² Slammers são participantes do Slam, uma competição de poesias faladas que surgiu em Chicago, nos Estados Unidos, em meados dos anos 80, na mesma época do hip-hop. Os textos recitados nas batalhas retratam temas cotidianos, como a homofobia, o racismo, o machismo, preconceito, a violência do Estado, entre outras situações. A batalha de poesias faladas se espalhou por capitais brasileiras como Belo Horizonte, Curitiba, Porto Alegre e Rio de Janeiro. Segundo Del Chaves, que é músico, poeta e um dos fundadores do Slam Resistência, que acontece na Praça Roosevelt na capital paulista: “São poesias autorais, em até 3 minutos. Que você vai utilizar apenas o corpo e a palavra, sem roupa teatral, objeto cênico ou instrumento musical, só você, a palavra e a intervenção. São escolhidos jurados na hora, entre o público, tem sempre o matemático, que calcula o tempo e as notas, que são geralmente de 0 a 10”, comenta o artista. No Slam, existem diversas modalidades, como por exemplo, o “menor do mundo”, onde os poetas apresentam suas poesias em 10 segundos. Tem também o slam “Racha Coração” com temática sobre amor. Além disso, existe o “Slam das Minas”, voltado para o gênero feminino. Ver mais em :<https://www.brasilefato.com.br/2017/09/05/conheca-o-slam-a-batalha-de-poesias-que-tomou-as-ruas-das-cidades/>

banheiro da escola: spray colorido nos cabelos valorizando os penteados *black*, brincos, óculos escuros e batons de cores não convencionais foram usados no clima “se montar e fazer carão”. Realizamos as filmagens e fotografias usando como cenário o pátio da escola. A única ação realizada no vídeo foi proposta pelas meninas que estavam coordenando a atividade: “A gente pode levantar o braço, com a mão fechada como os Panteras Negras!”

Encarei com muita admiração todo esse processo, principalmente a forma como as meninas negras da escola haviam tomado à frente da atividade, se empoderado e alcançado uma autonomia de proposição. O projeto não esconde sua intencionalidade de incentivar o protagonismo das meninas negras, mas confesso que me surpreendeu o fato delas se utilizarem dele para criar este evento tão empoderador. Elas literalmente *tombaram*, e assim ficou registrado por elas em diário de campo:

Já a gente vamo vencer o racismo juntos, porque a nossa voz é mais alta. O nosso grito é os preto no topo, nunca, jamais abaixar a cabeça para alguém. Eu como negra tenho orgulho de onde moro e estudo. Sou negra e tenho os meus direitos. Cada um luta pelos seus direitos.

Quando cheguei em casa e pude observar com calma as filmagens e fotografias que haviam produzido me deparei com a potência do trabalho que estávamos realizando. As imagens ficaram fortes. Seus olhares deixam evidente que sabiam do que estavam falando e que Histórias estavam evocando. As alunas e alunos estavam ali por inteiro e empoderados.

A categoria Patrimônio foi densamente explorada pelas alunas e alunos nos seus usos, representações e disputas de poder. Como já mencionado, articular o Patrimônio ao aporte de análise do Pensamento Feminista Negro é a nossa aposta de transgressão. Essa primeira etapa do trabalho, na qual trabalhamos os conceitos, categorias de análise e contexto histórico, munuiu as alunas e alunos com as ferramentas necessárias para a realização da segunda etapa, que é central para o *Ensino de História Situado*: a análise interseccional de fontes históricas.

4.3. INTERSECCIONALIDADE: UMA FERRAMENTA ÚTIL AO ENSINO DE HISTÓRIA

Análise Interseccional de Fontes Históricas (Aulas 8 a 10)

O título deste capítulo faz alusão ao célebre texto da historiadora branca estadunidense Joan Scott (1995) intitulado *Gênero: uma categoria útil para a análise histórica*. Os estudos em História das Mulheres, ao produzir o gênero como categoria de análise histórica, demonstram o caráter relacional e de construção social das performances do que convencionamos chamar de “masculino” e “feminino”. Para isso, traz o poder para o centro da discussão: a história das mulheres poderia ser apenas um complemento à história dos homens, mas o gênero é um suplemento que descentra a História. (SCOTT, 1995)

No entanto, as intelectuais negras redefinem os termos e propõe um conceito mais complexo, no qual o gênero é uma variável teórica de natureza interligada à raça e classe. A Interseccionalidade (CRENSHAW, 2002) é um sofisticado instrumento de análise elaborado a partir de uma tradição intelectual de mulheres negras da Diáspora, ligadas as mais diversas áreas do conhecimento, que produziram de forma colaborativa ao longo da História, a partir das suas experiências individuais e coletivas, ferramentas de falar, entre as quais as categorias articuladas: Interseccionalidade, Lugar de Fala e Conhecimento Situado. A filósofa Djamila Ribeiro (2017, p. 64) ressalta que: “O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar da historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social”.

O que proponho ao trocar no título *Gênero* por *Interseccionalidade*, e *História* por *Ensino de História* é, a partir da leitura de alguns textos cânones, tecer reflexões sobre como as contribuições das intelectuais negras, mais especificamente, a Interseccionalidade como instrumento analítico, e as noções de Lugar de Fala e Conhecimento Situado, podem impactar e complexificar a produção de conhecimento histórico escolar.

Para tanto, busco identificar como as alunas e alunos mobilizaram tais ferramentas de falar a partir da análise, tanto dos diários de campo em que registraram nosso processo de investigação, como de fragmentos do

documentário *As Marias da Conceição – Por um Ensino de História Situado*. Busco desta forma responder uma grande questão levantada pela pesquisa: quais os efeitos éticos e estéticos do *Ensino de História Situado*?

O documentário, feito por mim, pelas alunas e alunos nas aulas de História, narra nossos percursos investigativos acerca da História das Mulheres da Vila Maria da Conceição. Para isso, registramos entrevistas de História Oral, espaços com significado de Patrimônio para a comunidade e visitas a museus e arquivos para a exploração de fontes históricas primárias. Com aporte principal do Pensamento Feminista Negro, o convite é para uma análise interseccional deste material pelas alunas e alunos, ou seja, que considere os marcadores sociais de raça, gênero e classe, e reflita sobre como esses operam nas condições de possibilidades de existência de indivíduos e grupos.

Em palestra intitulada *A Urgência da Interseccionalidade*, Kimberlé Crenshaw (2016) explica que a experiência que deu início à ideia de Interseccionalidade foi seu encontro com uma mulher afro-americana, trabalhadora, esposa e mãe chamada Emma DeGraffenreid. Leu sua história em um parecer legal, em que um juiz recusara a alegação de Emma de que não conseguiu uma vaga de emprego em uma fábrica automobilística por discriminação de raça e gênero. O juiz recusou a petição com o argumento de que a empresa de fato contratava afro-americanos e, também, contratava mulheres.

Mas o que o juiz não estava disposto a reconhecer, e que Emma tentava explicar, é que os afro-americanos contratados para trabalho industrial e de manutenção eram todos homens e que as mulheres contratadas para trabalhar como secretárias e recepcionistas eram todas brancas. Assim, o cargo era de fato ocupado por pessoas mulheres e negras, mas não por mulheres negras.

O caso foi simplesmente desconsiderado, o que fez com que Crenshaw, como estudiosa das leis antidiscriminação, feminista e antirracista buscasse formas de enfrentar o que lhe pareceu uma injustiça organizada. Mulheres negras não podiam trabalhar na fábrica, o tribunal duplicou a exclusão e o problema sequer tinha um nome. A advogada enfatiza que quando os problemas não tem nome não conseguimos enxergá-los e, assim, não os resolvemos.

Crenshaw (2016) faz analogia com uma intersecção do trânsito urbano, a partir do cruzamento de duas ruas. Uma delas representaria o modo como as forças de trabalho são estruturadas em raça e, a outra, em gênero. Quando estas ruas se encontram, apresentam uma terceira estrutura que carrega as características de ambas, mas que, porém, não se configura apenas como a soma das partes, mas como uma terceira estrutura. O trânsito nessas ruas seria as políticas de contratação.

Emma, como mulher e negra, ficaria situada no ponto de intersecção entre essas ruas, sofrendo o impacto simultâneo do trânsito de gênero e raça da empresa. A justiça seria como a ambulância que só prestaria socorro à Emma se ficasse evidente que foi atropelada ou na rua da raça ou na rua do gênero, mas não no local onde as ruas se cruzam.

Diante da analogia, *Interseccionalidade* lhe pareceu um nome apropriado para indicar aqueles que são atingidos por múltiplas forças e abandonados à própria sorte. Crenshaw (2016) foi adiante e refletiu como as mulheres negras, assim como outros povos marginalizados, enfrentavam todo tipo de dilemas como consequência da Interseccionalidade. Racismo, machismo, heterossexismo, transfobia, xenofobia, discriminação pela condição física: todas essas dinâmicas sociais se unem e criam desafios bastante singulares.

Uma intersecção é uma encruzilhada. A encruzilhada, domínio das entidades das ruas, dos caminhos e da comunicação, como Exus e Pombagiras, são espaços especiais de culto que possuem significados específicos para as pessoas que fazem parte das religiões afro-brasileiras. (BULHÕES, 2017) Ao evocar a imagem da encruzilhada, as intelectuais negras abrem caminho para que as falas subalternas sejam escutadas provocando o descentramento do discurso colonial.

O que o *Ensino de História Situado* propõe enquanto estratégia de Ensino de História é o uso pedagógico da análise interseccional de fontes históricas ligadas à História dos bens culturais considerados Patrimônio da Comunidade e a construção de narrativas históricas situadas. Na primeira parte deste capítulo, investigo a partir dos seus diários de campo, como as alunas e alunos operaram a Interseccionalidade no exercício de análise interseccional de fontes históricas. Na segunda parte, busco identificar a noção de Lugar de

Fala nas narrativas históricas construídas por elas e eles. Para essa parte utilizo fragmentos do documentário *As Marias da Conceição- Por um Ensino de História Situado*, nos quais as alunas e alunos explicam as fontes históricas exploradas. Na terceira parte, faço a descrição do processo de construção do documentário tecendo algumas reflexões sobre a produção de conhecimento histórico escolar situado no Lugar de Fala de alunas, alunos, comunidade e professora de História.

O roteiro para análise interseccional das fontes históricas foi elaborado a partir da proposta de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2010) para o uso de documentos históricos em sala de aula. No entanto, para esta reflexão, vamos nos deter as questões que, com aporte do Pensamento Feminista Negro foram por mim acrescentadas e que buscam reconhecer os marcadores sociais dos sujeitos que produzem e são citados na documentação. Espera-se que estas questões levem à reflexão sobre quais posições de sujeito tem seus discursos legitimados e quais grupos são silenciados. Explicitar os eixos de opressão que atravessam ou não os corpos que discursam é premissa para a análise interseccional. Lugar de Fala e Interseccionalidade são, portanto, categorias articuladas. Proponho o uso pedagógico da análise interseccional (ANEXOS 61 a 63) a partir dos seguintes questionamentos:

- Qual o lugar de fala de quem profere os discursos?
- Como as diferentes posições de sujeito operam nos processos de seleção e silenciamento na construção de narrativas históricas?
- Quais as contradições e disputas que podemos perceber ao confrontar diferentes perspectivas a cerca de um mesmo acontecimento histórico?

As alunas e alunos receberam uma caixa de arquivo com quatro pastas contendo réplicas de fontes históricas primárias, lupas e material de apoio para a interpretação destas fontes (ANEXO 56). O Roteiro para análise interseccional dos documentos orientou a pesquisa que se desenvolveu em três aulas. Os documentos foram assim organizados:

- Grupos 1 - Casas de Religião de Matriz Africana - Fonte histórica: Inventário de Constância Raineri (1882). Material de apoio: Livro *Arraial do Partenon*, de Cyro Martini; Capítulo da Dissertação de Mestrado de Tiago Bassani Rech intitulada *Casas de Religião de Matriz Africana em Porto Alegre: Territorialidades étnicas e/ou culturais a partir da antiga Colônia Africana*. (2012)
- Grupo 2 - Academia de Samba Puro: Cartas de Liberdade (1863 a 1882); Livros *Memória Musical da Vila Maria da Conceição*, de Alessander Kerber; e *Negro em preto e branco: História fotográfica da população Negra de Porto Alegre*, de Irene Santos
- Grupo 3 - Maria Degolada - Fonte histórica: Processo crime do assassinato de Maria Francelina Trench pelo soldado Bruno Bicudo (1899); Material de Apoio: livro *Maria Degolada Mito ou Realidade?*, publicado pelo APERS.
- Grupo 4 - Pequena Casa da Criança – Fontes históricas: cinco matérias do Jornal *Zero Hora* entre os anos de 1969 e 1986; e o livro *Miséria quem te gerou?* da irmã Nelly Capuzzo (1964) (ANEXO 55).

Os grupos 1 e 2, que tomaram como ponto de partida as Casas de Religião de Matriz Africana e a Academia Samba Puro, trabalharam de forma complementar com uma documentação bastante complexa, que inclusive para mim, foi um desafio. Além de se tratar de fontes históricas que não foram anteriormente investigadas por historiadores, o que tínhamos era uma réplica das fontes originais, que exigiam um esforço de leitura e maior assessoria de minha parte aos estudantes. Esses grupos trabalharam com um inventário e cartas de Liberdade, que juntos traziam informações bastante relevantes sobre 12 pessoas escravizadas por uma família proprietária de terras no Partenon, localizadas entre a Vila Maria da Conceição e a Escola Santa Luzia.

Além disso, as alunas e alunos leram um fragmento da dissertação de mestrado em Geografia de Tiago Bassani Rech, intitulado *Casas de Religião de Matriz Africana em Porto Alegre: Territorialidades étnicas e/ou culturais a partir da antiga Colônia Africana* (2012). Nessa pesquisa o autor informa que o Partenon e a Restinga são os locais de Porto Alegre com o maior número de Casas de Religião de Matriz Africana. Bassani (2012) constata que o aumento

da população negra no bairro Partenon se dá com o descenso da população negra na antiga Colônia Africana, que se deu devido à especulação imobiliária. O autor indica ainda que algumas Casas de Religião de Matriz Africana localizadas na Vila Maria da Conceição pertencem a Bacia Auxiliadora, que compreende os Bairros Rio Branco, Mont'Serrat e Auxiliadora. Nossa ideia era verificar esta informação a partir das entrevistas de História Oral.

Com estes documentos, tínhamos no horizonte investigar a História da presença Negra no território em que a Vila Maria da Conceição está situada. Neste sentido a documentação apontava duas linhas de investigação: a relação entre uma família escravagista do Partenon e as pessoas por ela escravizadas; e a constituição dos territórios negros pós-abolição. Esses apontamentos vão ao encontro das questões registradas nos diários de campo, como problemas de pesquisa formulados pelas alunas e alunos: “Qual a origem ancestral dos moradores do Morro da Conceição? Quais religiões trouxeram consigo? Qual a importância que a comunidade atribui para a escola (de samba)? Nos diários de campo desses dois grupos observei uma preocupação em anotar minuciosamente as informações que conseguiam extrair da documentação:

O documento informa que Constância Rainieri era madrinha de crisma de Malvina, América e Olímpia e a Constância deixou uma herança para elas. O documento também informa que elas sabiam assinar o próprio nome, ou seja, sabiam ler e escrever. Também está no seu testamento para dar carta de liberdade para a Rita e a Julieta. O documento também informa que Constância era proprietária de seis terrenos no Partenon.”

As alunas e alunos articularam as informações retiradas da documentação aos conhecimentos de contexto histórico abordados nas aulas anteriores e na Oficina *Os tesouros da Família Arquivo*, em que se propõe a exploração de documentos do período escravista no estado do Rio Grande do Sul:

Os escravos não vieram direto da África para o Rio Grande do Sul. Eles vieram para cá de castigo porque aqui era frio e trabalhava em charqueada, porque o trabalho era pesado. Em Porto Alegre, alguns que trabalhavam no centro conseguiam vender as coisas por mais caro e ficar com alguma coisa para guardar para comprar sua carta de liberdade.”

A análise interseccional dos documentos do período escravista se deu principalmente a partir da relação da proprietária de terras com as mulheres por ela escravizadas. Em diversos trechos de seus registros, as alunas demonstraram desconfiança da bondade da senhora: “O documento tenta informar que a senhora era boa, que dava carta de liberdade, que batizava as filhas das escravas... mas não podemos esquecer que era um movimento escravista.” Nestes registros, percebemos que as alunas explicam o motivo pelo qual o documento precisa ser questionado e justificam sua descrença:

É realçado que a Constância Rainieri deixou em seu testamento dinheiro para suas afilhadas e cartas de liberdade para elas. A minha crítica ao documento é que ela fala que deu a carta de liberdade para a Rita e a Julieta sendo que elas lutaram 40 anos para poder conquistar.

O documento informa que a senhora aparenta ser uma boa pessoa pois ela dá carta de liberdade para as suas escravas e é madrinha de crisma da Malvina da Olímpia e da América e elas sabiam ler e escrever, mas na verdade elas trabalharam a vida toda para ela, mais que justo serem soltas.

A historiadora, filósofa e antropóloga Lélia Gonzales no perturbador ensaio *Racismo e Sexismo na Cultura brasileira* (1984) utiliza como suporte epistemológico a Psicanálise, saber eurocêntrico e legitimado, e patologiza a branquitude¹³ ao afirmar que o racismo se constitui como sintomática que

¹³ Segundo Edith Piza (2005): Ainda que necessite amadurecer em muito esta proposta, sugere-se aqui que *branquitude* seja pensada como uma identidade branca negativa, ou seja, um movimento de negação da supremacia branca enquanto expressão de humanidade. Em oposição à branquitude (termo que está ligado também a *negritude*, no que se refere aos negros), *branquitude* é um movimento de reflexão a partir e para fora de nossa própria experiência enquanto brancos. É o questionamento consciente do preconceito e da discriminação que pode levar a uma ação política anti-racista. *Branquitude* não diz respeito aos discursos ingênuos que afirmam: “somos todos iguais perante Deus, ou perante as leis”; ao contrário, reconhece que “alguns são mais iguais do que os outros” e reverte o processo de se situar no espaço dos mais iguais para reivindicar a igualdade plena e de fato, para todos. É primeiramente o esforço de compreender os processos de constituição da branquitude para estabelecer uma ação consciente para fora do comportamento hegemônico e para o interior de uma postura política antirracista e, a partir daí, uma ação que se expressa em discursos sobre as desigualdades e sobre os privilégios de ser branco, em espaços brancos e para brancos; e em ações de apoio à plena igualdade. Cf. BENTO, Maria Aparecida. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / Iray Carone, Maria Aparecida, Silva Bento (Organizadoras) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58)

caracteriza a neurose cultural brasileira. O neurótico constrói modos de ocultamento (democracia racial) do sintoma (racismo), porque isso o liberta da angústia de se defrontar com o que está recalcado (o desejo). No momento em que fala de alguma coisa, negando-a, se revela como desconhecimento de si mesmo.

As alunas, ao suspeitar das intenções da sinhá, demonstram manejar com destreza as dissimulações da democracia racial brasileira. A imagem da benevolente senhora cristã apresentada pelas fontes históricas cai por terra diante do adjetivo “escravista”. Ao enfatizar que Rita e Julieta “lutaram 40 anos para conquistar a liberdade” ou que Malvina Olímpia e América “trabalharam a vida toda para ela (Constância), mais que justo serem soltas”, as alunas destacam a agência das mulheres negras escravizadas. Luiza Bairos (1995), no mesmo sentido, enfatiza tal agência a partir da singularidade da perspectiva das mulheres negras sobre a elite branca compreendida através do lugar ocupado pelas empregadas domésticas:

O que se espera das domésticas é que cuidem do bem estar dos outros, que até desenvolvam laços afetivos com os que dela precisam sem, no entanto, deixarem de ser trabalhadoras economicamente exploradas e, como tal, estranhas ao ambiente do qual participam (*outsider within*). Contudo, isto não deve ser interpretado como subordinação. No limite, essa marginalidade peculiar é que estimula um ponto de vista especial da mulher negra (permitindo) uma visão distinta das contradições nas ações e ideologias do grupo dominante. (1995, p.6)

Na análise das alunas fica ainda explícito que, nos documentos investigados, eram os donos de escravos que, através do discurso expresso nas fontes históricas, tinham poder de representar as pessoas escravizadas. Uma das alunas destaca que nessas representações as pessoas escravizadas eram reduzidas a condição de escravos definida pela cor da pele. Novamente o documento é por elas colocado em xeque:

Trabalhei com as cartas de liberdade vejo que os donos dos escravos definiam eles só pela raça preto, parda, era assim que ele definia o escravo (...) ele (o documento) descreve um pouco o que aconteceu, porém não podemos acreditar no que foi escrito.

As tais definições denunciadas pela aluna relacionam-se com os estereótipos ou imagens de controle, um dos pontos centrais de enfrentamento do Pensamento Feminista Negro (COLLINS, 1991). Eles são expostos por Gonzales (1984) através da investigação das noções da *doméstica*, da *mulata* e da *mãe preta*, produzidas pelos brancos. Em seu estudo, o centro da análise não serão essas noções, mas sim, aqueles que as produziram. A partir do momento em que uma mulher negra cria representações para os brancos a partir de suas análises, invertem-se os lugares de quem representa e quem é representado. Este é o giro de Lélia Gonzales (1984), em que transforma a mulher branca em a *Outra* e o homem branco em o *Tio* ou o *Corno*. As alunas se aproximam deste movimento de Lélia ao deslocar a representação de Constância Rainieri de “caridosa” para “hipócrita”.

Diante das informações dos documentos, um dos alunos arriscou uma hipótese: “Tinha possibilidade das afilhadas serem filhas de algum homem da família, por serem pagas e receberem o sobrenome da sua sinhá. E também quando receberam sua carta de alforria muito cedo e suas afilhadas sabiam ler e escrever”.

De fato, as meninas batizadas por Constância Rainieri são descritas na documentação como *pardas*, ao passo que suas mães são descritas como *crioulas*. Este é um tema caro, pois remete à violência dos estupros praticados pelos senhores de escravos às mulheres nas senzalas. Não conseguimos dar respostas, mas indicativos me fazem ter vontade de retomar esses documentos após a finalização do projeto. Sueli Carneiro traz o peso desta questão:

No Brasil e na América Latina, a violação colonial perpetrada pelos senhores brancos contra as mulheres negras e indígenas e a miscigenação daí resultante está na origem de todas as construções de nossa identidade nacional, estruturando o decantado mito da democracia racial latino-americana, que no Brasil chegou até as últimas consequências. Essa violência sexual colonial é, também, o “cimento” de todas as hierarquias de gênero e raça presentes em nossas sociedades. (2011, p.1)

Jorge Rainieri, filho de Nicolau Rainieri era fundador do Parthenon Literário, sociedade literária liberal e abolicionista que se inspirava nos ideais gregos de conhecimento. Os nomes das meninas libertas, Olímpia e América parecem ter relação com os preceitos dessa associação. Além disso, as

questões levantadas pelas alunas e alunos me fizeram refletir sobre essa sociedade abolicionista formada pela intelectualidade branca da cidade de Porto Alegre.

A menina América, de apenas cinco meses de idade, que pertencia a família de um dos fundadores da associação, teve sua carta de liberdade comprada pelo Parthenon Literário por 200 contos de réis. O fato levanta dúvida: a intenção da associação era a compra da liberdade de pessoas escravizadas ou garantir a indenização das famílias proprietárias de escravos? Estas tensões no seio da família escravista em que alguns de seus membros tinham ideais abolicionistas ficaram em aberto e merecem ser mais bem investigadas.

O grupo 3, que investigou o processo crime relativo ao caso da “Maria Degolada” partiu dos seguintes problemas de pesquisa registrados em diário de campo: Quais as versões dessa história?; Como essa história foi se transformando com o tempo?; Que significados a Gruta traz para os moradores de Vila?; O que essa história representa para quem conta?. Arriscaram-se também a responder uma questão mais específica: Ela era mesmo prostituta?

Assim, durante o exercício de análise interseccional de fontes históricas, uma aluna registrou no diário de campo: “Não houve testemunhas mulheres apesar de ter tido mulheres que testemunharam o crime”. A constatação da aluna se deve ao fato de que a primeira testemunha do processo, Felisbino Antero de Medina, praça do primeiro regimento da Brigada Militar, teve assim registrado o seu depoimento:

Disse que no dia referido pelas trez horas da tarde, achava-se o depoente, o acusado, a vítima e mais pessoas, homens e mulheres, de passeio nas proximidades do Hospício São Pedro, em lugar descampado, quando o acusado entreteve alteração com a vítima sua amasia. (1994, p.35)

Havia homens e mulheres na cena do crime, mas apenas os soldados, colegas do assassino Bruno Soares Bicudo, foram testemunhas no processo. Por que as mulheres não testemunharam? O que esta ausência denuncia? O documento é colocado sob suspeita. Os discursos expressos neste corpo de documentos foram produzidos por homens. Homens da justiça, da polícia e da imprensa. Localizado o Lugar de Fala de quem produziu estes discursos

históricos, passamos a refletir sobre como esses homens narram os acontecimentos.

Chamou atenção do grupo de estudantes o fato de que Maria Francelina se defendeu de seu algoz, utilizando, inclusive, uma acha de lenha e posteriormente um cano de ferro - o que contrapõe o estereótipo de fraqueza feminina. Por outro lado, os depoimentos que assim descrevem a cena do crime, são unicamente dos soldados, que poderiam estar tentando justificar de alguma forma a ação do colega.

Esta indagação vem da percepção das alunas e alunos de que não há, em nenhum lugar do processo, a afirmação de que Maria Francelina Trenes era prostituta, apesar desta ser uma versão recorrente na Tradição Oral. As estudantes fizeram questão de vasculhar o documento em busca de alguma referência à prostituição e nada encontraram nesse sentido. Assim registraram no diário de campo: “Nada no processo indica que ela era prostituta e só tinha testemunha homem.” Mas notamos que no depoimento da terceira testemunha, Francisco Alves Nunes, soldado da Brigada Militar, a descrição da discussão do casal sugere que a vítima era, no mínimo, uma mulher promíscua:

(...) que em meio a festa a vítima entendeu dirigir chufas ao denunciado, que era seu amásio dizendo-lhe que tinha outro homem com quem pernoitar, suscitando-se por isso uma discussão entre ambos a qual, tornando-se calorosa, deu lugar a que o depoente e seus companheiros intervissem, chegando mesmo a vítima a lançar mão de porrete e de um pedaço de ferro para com elles aggreir o denunciado; (1994, p. 38)

Este depoimento, na análise dos estudantes, ao enfatizar a ação violenta da vítima e insinuar que “era puta, porque iria dormir com outro” apela para a legítima defesa da honra masculina amparada pelo código moral da época, em evidente tentativa de desqualificar a pessoa de Maria Francelina Trenes. No meu diário de pesquisa registrei este comentário de uma das alunas “Imagina... se naquela época as mulheres nem foram ouvidas como testemunhas o que as pessoas deviam pensar de uma mulher que diz que tem outro para dormir.”

A quarta testemunha, Manoel Antônio de Vargas, praça da Brigada Militar, afirmou em seu depoimento que Maria Francelina “procurou aggreir o denunciado, seu amasio por motivos de ciúmes” e que este em represália degolou-a com uma faca que trazia consigo. A imprensa da época, no entanto,

não comprou essa versão dos fatos. Nas duas reportagens publicadas no jornal Gazetinha, o crime é descrito como uma “tragédia de ciúmes”, mas, neste caso, era Bruno Bicudo o ciumento. E mais uma vez o assassinato é justificado, desta vez sob alegação de crime passional. Zezinho, que assina a matéria do dia 14 de novembro de 1899 escreveu:

Eu, porém lastimo sinceramente o desgraçado!... Matou por ciúme! É quanto basta para commover-me inteiramente, para sensibilizar-me o coração. O homem em tais circunstâncias não é um miserável assassino, não é um bandido covarde, é simplesmente um desgraçado. (1994, p. 63)

As alunas e alunos constataram que mesmo os documentos produzidos na época do crime não apresentam uma versão uníssona dos fatos e que, ao silenciar as mulheres presentes na cena do crime, o corpo documental deixa lacunas significativas. O que temos são diferentes narrativas masculinas acerca do assassinato de uma mulher por seu amásio.

Maria Francelina era imigrante alemã e tinha 21 anos. Seu assassinato chocou a população e a moça entrou para o imaginário da cidade de Porto Alegre como santa popular. Mas foram mulheres as grandes responsáveis por manter essa memória viva e dinâmica, fazendo promessas e agradecendo as graças atendidas. Levando seus véus de noiva para a santa abençoar. Em 1999, no centenário da morte de Maria Francelina Trench, as mulheres da comunidade da Vila Maria da Conceição ao fixar uma placa na grutinha com os dizeres: “Em homenagem a Maria Francelina Trench, pelas muitas Marias que se tornou, em repúdio a toda forma de violência e discriminação contra as mulheres” inscrevem na História enfim uma representação feminina dos fatos. O crime hediondo ocorrido em 1899 é evocado por coletivos de mulheres do presente que o denunciam como ato feminicida e o ligam à trajetória de muitas Marias de todos os tempos. As alunas demonstram corroborar com essa versão dos fatos. Em diário de campo, uma delas registra:

Mas a verdadeira História é que num belo dia o casal Bruno e Maria Francelina resolveram fazer um piquenique terminando a noite em uma festa onde ele começou a ter alucinações vendo bichinho, vendo ciúmes onde não tinha nada. Então começou uma discussão e ele acabou atacando ela com uma faca no pescoço e ela acabou morrendo por esse ciúme doentio.

Na intersecção com raça, as alunas questionaram se o crime teria gerado a mesma comoção na cidade se Maria Francelina fosse uma mulher negra. A aluna registrou no diário de campo: “Se a mulher fosse negra não teria gerado história”. A Vila Maria da Conceição é uma comunidade negra. Ter sido por muito tempo conhecida como Vila Maria Degolada é parte do processo de construção de uma representação da comunidade como violenta, o que sustenta a presença e atuação da polícia.

O racismo estrutural à brasileira, ao fundar representações que definem os sujeitos negros como vagabundos e bandidos, promove o genocídio dos jovens negros. Neste sentido, a questão que a aluna levanta, demonstra a articulação com sua experiência, a partir da qual denuncia que vidas negras, todos os dias, são ceifadas nas periferias do Brasil, e que não merecem a mesma comoção da sociedade. O dado da experiência como ponto de partida para a produção teórica caracteriza o Pensamento Feminista Negro, como explica Luiza Bairros:

A autora considera como contribuição intelectual ao feminismo não apenas o conhecimento externado por mulheres reconhecidas no mundo acadêmico, mas principalmente aquele produzido por mulheres que pensaram suas experiências como mães, professoras, líderes comunitárias, escritoras, empregadas domésticas, militantes pela abolição da escravidão e pelos direitos civis, cantoras e compositoras de música popular. Assim através de depoimentos, documentos, letras de música, autobiografias, novelas e textos acadêmicos de mulheres negras, Collins traça um perfil de uma tradição intelectual subjugada também em função de critérios epistemológicos que negam a experiência como base legítima para a construção do conhecimento. O pensamento feminista negro seria então um conjunto de experiências e ideias compartilhadas por mulheres afro americanas que oferecem um ângulo particular de visão do eu, da comunidade e da sociedade. Ele envolve interpretações teóricas da realidade de mulheres negras por aquelas que a vivem. (1995, p.462)

O grupo 4 investigou a História da Pequena Casa da Criança, instituição que faz parte das trajetórias de vida das alunas e alunos da escola. Alguns iniciaram ali sua vida escolar, participam das atividades do SASI e fazem consultas médicas. Além disso, os ensaios da Academia Samba Puro acontecem no pátio da Pequena Casa da Criança, o que faz com que exista um grande reconhecimento deste espaço. Partiram dos seguintes problemas de pesquisa registrados em diário de campo: O que a Pequena Casa

representa para as pessoas mais velhas da comunidade? ; Por qual motivo foi fundada a Pequena Casa e como foi construída? . Em diário de campo uma aluna registrou:

A Pequena Casa foi fundada em 15 de agosto de 1956 e trouxe muita felicidade para as crianças, pois muitas deixaram de ficar vendendo bala na sinaleira e também ajudava muitas famílias que não tinham com quem deixar seus filhos.

As alunas e alunos investigaram com interesse as matérias do jornal *Zero Hora*, encontradas no Arquivo Municipal Moysés Vellinho, que narravam a construção desse espaço pela Irmã Nelly e pela comunidade. O fato de a Pequena Casa ter sido construída com um mutirão foi narrado por um aluno em diário de campo: “No mutirão todos botaram a mão na massa, funcionários da prefeitura, homens e principalmente as mulheres.” Destacaram a denúncia de violação de direitos humanos feita pela Irmã Nelly. A audácia da freira em falar para o jornal que os veículos de comunicação mentiram ao afirmar que o jovem que havia sido baleado pela polícia na Vila Maria da Conceição era bandido em troca de tiros, fez as alunas e alunos vibrarem. Era um menor de idade desarmado, ela havia visto tudo da janela do seu escritório e fez a denúncia.

No livro *Miséria quem te gerou?* de autoria da Irmã Nelly, ela narra sua chegada à “Vila Maria Degolada” como era conhecida a Vila Maria da Conceição em 1956. Ela conta que veio muito jovem de São Paulo, quando recém havia se tornado freira. A partir de sua história de vida é possível identificar seu lugar de fala: mulher, branca, de classe média e ligada à Igreja Católica. Estes marcadores a colocavam em uma posição de privilégio, inclusive de falar e ser escutada. As alunas e alunos atribuem a ela um “bom uso dos privilégios” na medida em que dedicou sua vida lutando por melhorar as condições de vida daquela comunidade.

Além disso, as alunas e alunos ficaram indignados com as expressões usadas nas matérias de jornal para se referir aos moradores da Vila Maria da Conceição: “maloqueiros”, “vileiros”, “marginais”, “criminosos”. Retomaram a nossa primeira aula quando, na sala de informática da escola, colocamos no *Google* “Vila Maria da Conceição” e todas as notícias ligavam a comunidade ao tráfico de drogas. Qual o lugar de fala dos donos dos meios de comunicação

que produzem tais matérias? Na sua grande maioria homens, brancos cis-heterossexuais e ricos.

Então chamei atenção das alunas e alunos para a disputa existente entre o discurso do jornal e o discurso da Irmã Nelly, no que diz respeito a como a comunidade é representada. Enquanto a *Zero Hora* afirma que a comunidade da Vila Maria da Conceição “tem fama de ser o local da cidade com maior número de criminosos por metro quadrado”, a Irmã Nelly afirma em sua entrevista para o jornal: “É que os crimes dos pobres sempre aparecem e os da burguesia são abafados.” (07/06/1986, ANEXO 47)

Irmã Nelly sabia que as representações da comunidade produzidas pelos meios de comunicação de massa traziam consequências para os moradores, pois serviam como justificativa para a violência de Estado. O nome da comunidade Vila Maria Degolada reforçava o estigma de violenta. A irmã iniciou um movimento para mudar o nome da comunidade de Maria Degolada para Maria da Conceição. Em diário de campo uma aluna escreveu: “Mulheres diferentes com histórias diferentes. E a Irmã Nelly explicou que a Maria Degolada era uma mulher que foi morta pelo seu companheiro, e Maria da Conceição é a Maria mãe de Jesus”.

As reflexões registradas pelos estudantes nos seus diários de campo, demonstram que se apropriaram das ferramentas e categorias de análise do Pensamento Feminista Negro em que:

(...) a experiência da opressão sexista é dada pela posição que ocupamos numa matriz de dominação onde raça, gênero e classe social interceptam se em diferentes pontos. Assim uma mulher negra trabalhadora não é triplamente oprimida ou mais oprimida do que uma mulher branca na mesma classe social, mas experimenta a opressão a partir de um lugar que proporciona um ponto de vista diferente sobre o que é ser mulher numa sociedade desigual, racista e sexista. (BAIROS. 1995, p. 461)

O exercício de análise interseccional de fontes históricas contribuiu para que as alunas e alunos refletissem teoricamente sobre como o lugar social dos sujeitos é construído historicamente e definido pela articulação das estruturas de poder alicerçadas em raça, classe e gênero. É uma operação complexa, tecida pela experiência, pela História e pela teoria a partir da qual as narrativas históricas com perspectivas situadas puderam emergir.

4.4. AS ESCRIVIVÊNCIAS DAS MARIAS DA CONCEIÇÃO

Construção de Narrativas Históricas Situadas (Aulas 11 a 16)

A construção das narrativas históricas situadas é uma etapa importante do nosso percurso pedagógico e partiu dos registros do exercício de análise interseccional de fontes históricas nos diários de campo das alunas e alunos. Proponho-me aqui a pensar como estas narrativas históricas são atravessadas pelos seus lugares de fala, a partir dos fragmentos do documentário *As Marias da Conceição – Por um Ensino de História Situado*, nos quais as alunas e alunos explicam os documentos por eles investigados.

Lugar de Fala é uma categoria forjada por intelectuais negras e utilizada para garantir que vozes dissonantes sejam escutadas em meio a existência de um regime discursivo dominante. A filósofa Djamila Ribeiro (2017), autora do livro *O que é Lugar de Fala* convoca toda esta tradição intelectual para situar este conceito. Aqui vou fazer apenas algumas considerações iniciais a partir de sua obra a fim de introduzir a reflexão sobre o uso de tal ferramenta nas aulas de História.

Lugar de Fala tem sido amplamente utilizado e também criticado no debate público. Quem reivindica o Lugar de Fala são as chamadas minorias. As críticas por sua vez, vem tanto da direita quanto da esquerda política, assim como dos meios acadêmicos. O aspecto central da crítica dirigida ao uso desse conceito é de que se liga aos movimentos identitários e assim, do ponto de vista de quem dirige a crítica, é considerado essencialista, sem refinamento teórico, a-histórico, além de retrógrado politicamente.

A questão é que as identidades foram criadas dentro da lógica colonial e o colonialismo articula essas identidades de modo a privilegiar certos grupos em detrimento de outros. Segundo Alcoff, “O colonialismo cria e reifica as identidades como meio de administrar povos e estabelecer hierarquias entre eles” (ALCOFF, 2016, p.137 apud RIBEIRO, 2017, p. 31). Isso define quem é escutado quando fala e quais conhecimentos são considerados legítimos. Mais do que isto, estes, cuja fala tem legitimidade, tem poder para falar pelos outros

e falar sobre os outros usando a si próprios como parâmetro, julgando-se assim, universal. (ALCOFF, 2016 apud RIBEIRO, 2017, p.31)

Há pessoas que dizem que o importante é a causa, ou uma possível voz de ninguém como se não fôssemos corporificados, marcados e deslegitimados pela norma colonizadora. Mas, comumente, só fala na voz de ninguém quem sempre teve voz e nunca precisou reivindicar sua humanidade. (RIBEIRO, 2017, p. 90)

Neste sentido, um projeto de descolonização epistemológica denuncia toda e qualquer pretensão de objetividade científica pautada na neutralidade, imparcialidade e universalidade. Desta forma, passa pela importância epistêmica das identidades, pois apontam para o fato de que as localizações sociais proporcionam experiências sociais diferentes e desiguais. Esta operação dialoga com a noção de identidade narrativa. Sobre esta, Anhorn (2011) explica que não se trata mais de apenas se perguntar o que esta história nos conta, mas também quem conta essa história. Segundo a autora,

(...) esta forma de conceber a questão das identidades nos autoriza reconhecer que os fios das tramas traçadas são seletivos e que, ao serem tecidos, eles se posicionam em relação a outras tramas, a outras identidades narrativas já existentes e muitas vezes concorrenciais.” (ANHORN, 2011, p.136)

Partindo desse pressuposto, poderíamos pensar que a acusação de “identitário” que se faz aos movimentos que questionam a suposta universalidade, recai sobre os acusadores, na medida em que foram eles que racializaram os sujeitos e estabeleceram as regras das relações de gênero em benefício simbólico e material próprio. Não à toa encontramos facilmente os marcadores sociais de gênero, raça e classe, no seu polo recalcado, sendo enfatizados de maneira depreciativa quando estudamos fontes históricas - exemplo disso são os adjetivos apontados nas cartas de Liberdade analisadas anteriormente. Ao contrário, os Movimentos Identitários buscam justamente denunciar as desigualdades na distribuição das violências e dos acessos provocadas por esta diferenciação. Nesse sentido, poderíamos afirmar que “identitários” são os “movimentos universalistas”, aqueles que falam a partir da noção de neutralidade, ao mesmo passo que também poderíamos dizer que estes, sim, são “minoritários”, pois os homens brancos de classe-médica/ricos

ocupam uma pequena parcela da população brasileira no sentido demográfico¹⁴.

As intelectuais negras aprenderam e dominaram a língua do colonizador, mas o fizeram antropofagicamente. Criando ferramentas de falar que possibilitam que uma multiplicidade de vozes dos grupos historicamente invisibilizados sejam ouvidas. Desvelando o discurso único e autorizado que se pretende imparcial. Lélia Gonzales anuncia a potência da autorrepresentação:

E o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans, é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa. (1984, p.225)

Todo o conhecimento é situado. Como já afirmei anteriormente, parto do pressuposto de que a História é um saber eurocêntrico e legitimado. Assim interessa nesta parte da pesquisa compreender como este saber, no âmbito da Educação pode ser interpelado por narrativas situadas nos lugares de fala das alunas e alunos.

Na primeira aula desta etapa, propus às alunas e alunos que relesem em grupos, seus roteiros de análise interseccional das fontes históricas e seus diários de campo, com a preocupação de definir as informações mais importantes para “contar esta História”. Essa foi, portanto, uma aula dedicada à seleção e encadeamento de informações retiradas das fontes históricas pesquisadas e das reflexões proporcionadas pela Análise Interseccional da documentação, com o objetivo de produzir uma narrativa histórica. No diário de campo um aluno registrou neste dia:

Nós somos crias das Docas das Frutas, Colônia Africana. Fomos despejados então meus ancestrais subiram o morro junto com a nossa querida Irmã Nelly. Cidade Baixa onde se escapam os negro fujão, tudo isso ajuda a criação da nossa querida Vila Maria da Conceição e assim da nossa Samba Puro.

Logo de início, a História é tensionada pela Ancestralidade, desvelando a presença de uma epistemologia afrocentrada. Na mesma direção a

¹⁴ MOURA e SOUZA, Comunicação Pessoal, 12 jun. 2017.

expressão “somos crias” liga-se a uma noção de família ampliada, à exemplo das Famílias de Santo e dos saberes de Terreiro, que se estendem nas relações comunitárias. Ao mesmo tempo, todo um conjunto de referências acerca da História do povo negro na cidade de Porto Alegre foram selecionadas e ressaltadas pelo aluno. Ao enunciar “Nós somos”, o aluno evoca através da experiência compartilhada dos despejos e das fugas, o lócus social dos sujeitos.

Após esse trabalho inicial, em duas aulas, as alunas e alunos planejaram e ensaiaram suas narrativas utilizando as mais diferentes linguagens: produção de textos, esquemas, músicas, teatro, desenho. Nestas aulas os grupos trabalharam no pátio da escola, que é um espaço cheio de árvores e com uma linda vista da cidade. Aqui a questão é estética e diz respeito a como esta História será contada. Musicalidade e Corporeidade são Valores Civilizatórios Afro-brasileiros (TRINDADE, 2010) e percebo como se fazem presentes nas formas de expressão das alunas e alunos. A criação de movimentos, ritmos, formas fornecem uma centralidade no corpo que narra, é a expressão do lugar de fala das narradoras e narradores. Assim,

No que tange as dimensões do corpo, a pedagogia das encruzilhadas o compreende como suporte de memórias e saberes. Essa consideração está presente na noção de incorporação, conceito que circunscreve e credibiliza a dimensão dos saberes praticados, partindo do pressuposto de que todo saber, para se manifestar, necessita de um suporte físico. Assim, o suporte físico-corpo é, por sua vez, parte do saber; não há separação entre eles. O suporte físico – corpo humano ou outra materialidade – é incorporado por um efeito, um poder que o “monta”. (RUFINO, 2014, p. 13)

O autor explica que “a racionalidade moderna ocidental é decapitada e assombrada pela má sorte de ter o corpo (bara) deslocado da cabeça (ori)”. A maquinaria escolar (VARELA, ALVAREZ-URIA, 1992), como tecnologia de domesticação de corpos e imposição de um modelo civilizatório, tem papel fundamental nessa problemática. O disciplinamento dos corpos tem um método: classes alinhadas, ambiente silencioso, organizado, limpo, no qual o professor ensina e o aluno aprende.

Necessariamente, o trabalho com música, dança, teatro, jogos, enfim, que traga o corpo para o centro do processo ensino-aprendizagem, “bagunça” os espaços e tempos da escola, funciona como um movimento “ludista” contra

a maquinaria escolar. Um projeto de Educação Antirracista e Decolonial, passa pelo reconhecimento do corpo como lugar do conhecimento, na medida em que todo saber só é possível quando praticado, ou seja, incorporado (RUFINO, 2014).

Os grupos que trabalharam com a Academia de Samba Puro e com as religiões de Matriz Africana, portanto com o inventário e com as cartas de liberdade, fizeram um esquema, utilizando bonecos recortados de papel para melhor visualizar os sujeitos apresentados pela documentação. Também fizeram um desenho em que as cinco mulheres negras, consideradas pelas alunas como protagonistas da narrativa, foram representadas: Henriqueta, Virgilina, Malvina, Olímpia e América.

O grupo que trabalhou com o processo crime do assassinato de Maria Francelina Trenes, a Maria Degolada decidiu dramatizar a História narrada pelo documento, utilizando o pátio da escola como cenário, já com o objetivo de, no momento da edição, usar efeito preto e branco como “nos filmes de antigamente”. O grupo que trabalhou com as matérias de jornal sobre a Irmã Nelly e a Pequena Casa da Criança criou um *rap* para a denúncia de genocídio da população jovem negra feita pela Irmã aos jornais e escreveu um texto.

As alunas e alunos realizaram as apresentações para filmagem. Também gravamos grupos de alunas explicando as fontes históricas pesquisadas. Essas gravações foram por vezes de conversas mais espontâneas, mas também foram realizadas as leituras de textos previamente escritos ou explicações ensaiadas, dividindo o que cada integrante do grupo iria falar. Aqui elas estão registradas integralmente e na ordem em que aparecem no documentário *As Marias da Conceição – Por um Ensino e História Situado*.

A narrativa das alunas e alunos, no documentário, inicia com a filmagem realizada no banheiro da escola em que uma aluna, com uma vela na mão diz três vezes Maria Degolada. Neste momento, outra aluna vestida como Maria Francelina aparece no espelho e toca o ombro da colega. Essa é uma história que permeia principalmente o imaginário dos jovens: se falar três vezes Maria Degolada em frente a um espelho, ela aparece. Pois as alunas e alunos decidiram, no processo de edição que a cena começaria por aí, “é como se a gente estivesse chamando ela para contar a história”, alegaram.

A encenação continua no pátio da escola com a História de Maria Francelina Trenes, buscando se aproximar da versão do processo crime. A proposta foi inspirada em uma fotografia de Lunara, intitulada Amor e Ciúme do ano de 1900. Na fotografia um casal conversa embaixo de uma frondosa árvore, e um homem espia-os, à espreita atrás da árvore. A cena iniciava com essa imagem: Maria Francelina conversava com um homem enquanto Bruno Bicudo espiava atrás de uma árvore.

Após essa cena, aparecem dois casais fazendo um piquenique. Maria Francelina se levanta e caminha. Bruno Bicudo vai atrás e a puxa pelo braço. Inicia-se uma discussão em que Bruno Bicudo, com o dedo em riste, grita com a moça e depois a agarra, sacudindo-a pelos ombros. Maria se defende com uma acha de lenha. A cena é cortada e aparece o rosto de Bruno Bicudo, que com o afastar da câmera mostra estar com um facão na mão. O assassinato foi representado por um lento movimento com um facão executado pelo aluno que interpretou Bruno Bicudo. Entre as cenas, apareciam os textos das testemunhas do processo e do jornalista do jornal *A Gazetinha* que registrou o caso.

As alunas e alunos propuseram usar efeito preto-e-branco na gravação, e voltar ao colorido no final da encenação, para ressaltar o sangue representado por um lenço vermelho no pescoço da aluna que desempenhou o papel de Maria Francelina. No documentário, após a teatralização da cena do crime, as alunas explicam a documentação por elas analisada¹⁵:

A.: O que nos chamou atenção no processo criminal da Maria Degolada foi que durante o depoimento das testemunhas apenas homens testemunharam o ocorrido, sendo que uma delas apontou que no local do crime haviam homens e mulheres. Porém elas não foram ouvidas na época e isso nos chamou muito atenção e nos deixou pensando: o que será que elas teriam dito se elas tivessem sido ouvidas? Hoje em dia esse processo de um homem matar uma mulher é chamado de feminicídio e tem uma taxa muito alta de feminicídio hoje em dia. Em que homens simplesmente matam as suas namoradas ou as suas ex-namoradas por ciúmes, ou por que não aceitam o fim de um relacionamento, ou simplesmente por não quererem que elas sigam as suas vidas.

¹⁵ As falas das alunas e alunos emitidas no documentário *As Marias da Conceição: Por um Ensino de História Situado* são aqui transcritas e destacadas em moldura afim de diferenciação das demais referências.

As alunas, ao realizar o exercício de análise interseccional do processo crime e perguntarem-se sobre qual o lugar de fala de quem produz os discursos nas fontes históricas, constataam que apenas os homens foram testemunhas no processo. Ao questionar o silenciamento das testemunhas mulheres, a “veracidade” do documento é automaticamente colocada em xeque. As alunas atualizam a explicação usando o conceito de feminicídio, com o qual demonstram compactuar. Enfatizam que o documento apresenta uma perspectiva parcial, e a intencionalidade dos testemunhos passa a ser investigada:

J.: No processo crime homens, amigos de Bruno Bicudo, falaram que ela agrediu ele com um pedaço de pau e de madeira, desonrou ele falando que ela ia dormir com outro...

A.: Tentando assim justificar o motivo dele ter matado ela, dizendo que era simplesmente a legítima defesa da honra. Como quando, por exemplo, hoje em dia tentam muitas vezes justificar o fato de uma menina ser estuprada dizendo que “ah ela tava com short curto ela tava pedindo” ou quando dizem “ela tava andando na rua sozinha essa hora da noite, também tava pedindo, né?” E isso é uma coisa muito absurda! Porque simplesmente não tem como alguém pedir para ser estuprada. Se ela tava de short curto é porque ela queria estar de short curto.

J.: O corpo é dela!

A.: Se ela estava andando na rua de noite é porque ela queria! Não é porque ela queria simplesmente ser estuprada. Ela precisava ou ir pra casa, ou ir pro trabalho, ou ela estava indo pra casa de alguma amiga, ou indo pra casa do namorado... Não tem como uma mulher simplesmente chegar e pedir para ser estuprada.

A.: Mas em nenhuma parte do documento se diz que a Maria tinha profissão de prostituta.

J.: Sendo que não era verdade!!!

A.: Nada no documento nunca comprovou que ela era de fato uma prostituta, deixando assim que o povo foi incrementando a história, deixando a entender que ela era sim, de fato, uma prostituta. Que ela era barraqueira, que ela batia no cara, que ela sempre discutia, que ela batia de frente com ele... Que ela simplesmente não deixava as coisas passarem batido. Que tinha voz e sabia falar, sabia se defender. Sabia simplesmente ser dona de si própria não deixando que ele interferisse em nada da vida dele.

As alunas questionam se as testemunhas não estariam tentando proteger o assassino, na medida em que todos os depoimentos enfatizam que Maria Francelina bateu no acusado e “lhe dirigiu chufas” dizendo-lhe que teria outro com quem dormir naquela noite. Para tanto utilizam a noção de “Legítima Defesa da Honra”, evocando o código moral e penal da época. No entendimento das alunas, como nada nas fontes indica que ela realmente tinha a profissão de prostituta, estes depoimentos, que enfatizam que ela era

“barraqueira”, somado ao falatório do povo que foi “incrementando a história” são responsáveis pela fama de prostituta de Maria Francelina.

As alunas se aproximam, a partir do marcador social “mulher”, de Maria Francelina Trench e identificam nas relações sociais do presente que os fatores que levaram ao femicídio permanecem atuantes. As meninas utilizam todo um aporte das discussões feministas da contemporaneidade para discutir a “fama de puta” atribuída às mulheres cuja independência se opõe aos preceitos machistas. Fazem isso através de expressões como “o corpo é dela”, para comparar a tentativa por parte dos soldados “amigos de Bruno Bicudo” de justificar a ação do colega com os discursos que afirmam que se uma mulher está de “roupa curta” ou “na rua sozinha” “está pedindo para ser estuprada”, e denunciam: “é um absurdo isso!”.

Para as alunas, Maria Francelina era uma mulher que tinha voz, sabia falar e se defender, por isso foi assassinada. Nas suas explicações, as alunas reconhecem que a violência física e simbólica (no campo das representações) às mulheres, assim como as resistências são uma experiência social compartilhada pelas mulheres em diferentes períodos históricos. A questão de gênero na explicação dos documentos, do lugar de fala das adolescentes, é aportada nas epistemologias feministas. No entanto, Sueli Carneiro nos convida a aprofundar a análise:

Se o feminismo deve liberar as mulheres, deve enfrentar virtualmente todas as formas de opressão”. A partir desse ponto de vista, é possível afirmar que um feminismo negro, construído no contexto de sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas – como são as sociedades latino-americanas – tem como principal eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossas sociedades. (2011 p. 2)

Desta forma, ao operar a interseccionalidade, as alunas foram convidadas a pensar sobre o marcador social “raça” na documentação. Sueli Carneiro (2011) afirma que o horizonte da atuação das intelectuais negras é a possibilidade de construção de um modelo civilizatório humano, fraterno e solidário em que a diferença seja vivida como equivalência e não mais como inferioridade. No entanto, a autora chama atenção de que, para que haja igualdade de direitos, é preciso que as diferenças não sejam invisibilizadas ou

diluídas - é preciso fazê-las existir. Assim ao propor *Enegrecer o Feminismo* (2011), convida ao posicionamento diante das especificidades que atravessam as vidas das mulheres negras:

Enegrecer o movimento feminista brasileiro tem significado, concretamente, demarcar e instituir na agenda do movimento de mulheres o peso que a questão racial tem na configuração, por exemplo, das políticas demográficas, na caracterização da questão da violência contra a mulher pela introdução do conceito de violência racial como aspecto determinante das formas de violência sofridas por metade da população feminina do país que não é branca; introduzir a discussão sobre as doenças étnicas/raciais ou as doenças com maior incidência sobre a população negra como questões fundamentais na formulação de políticas públicas na área de saúde; instituir a crítica aos mecanismos de seleção no mercado de trabalho como a “boa aparência”, que mantém as desigualdades e os privilégios entre as mulheres brancas e negras. (CARNEIRO, 2011)

É com a intenção de enfatizar estas desigualdades que, no documentário *As Marias da Conceição – Por um Ensino de História Situado*, após essa primeira explicação do documento, outro grupo de alunas aparece fazendo o seguinte questionamento:

L.: Maria Degolada...
A.: Maria Degolada...
VG.: Maria Degolada...
R.: Se tu fosse negra...
AC.: ...Tu seria uma santa?

Essa pergunta foi elaborada a partir das aulas sobre as categorias de análise do Feminismo Negro aplicadas no exercício de análise interseccional de fontes históricas. Houve uma discussão em que levantamos hipóteses para o fato do assassinato de Maria Francelina Trenes ter causado tamanha comoção, ao ponto de entrar para o imaginário e posteriormente para a História da cidade de Porto Alegre. No registro em diário de campo, uma das alunas afirmou: “Se fosse uma mulher negra não teria gerado história”. No documentário, a afirmação é reelaborada e transformada em pergunta. Mas elas explicam o porquê da indagação:

N.: Estamos fazendo essa pergunta por que chegamos à conclusão que, nesse momento que a gente tá aqui, tem uma mulher sendo executada, uma mulher negra, entendeu? E a gente tem que dar um basta nisso!

K.: E que assim ó: se um negro de periferia morre não fazem nada, agora se for um branco lá do outro país aí eles querem fazer, ir lá, lutar pelos bagulho...

N.: Todo mundo se comove, entendeu? Todo mundo se comove! Mas quando é uma mulher negra...

K.: Por que quê com o negro não fazem?

L.: Porque vidas brancas valem mais do que vidas negras. Porque quando um branco morre, vai pro jornal, vai pra revista, vai pra tudo que é lugar. Já se é um negro, as pessoas nem se perguntam o porquê que ele morreu.

A denúncia das alunas é pesada e demonstra que suas reflexões são perpassadas pelo seu lugar de fala, pois todas elas já perderam pessoas queridas, geralmente muito jovens, e conhecem de perto as políticas de genocídio da população negra. A aluna que afirma que “quando é um branco lá do outro país, aí eles querem lutar pelos bagulho”, faz referência a uma discussão que tiveram minutos antes da gravação, em que comentavam sobre os filtros de bandeira da França no Facebook após o atentado terrorista naquele país. Essas manifestações não fazem o menor sentido para as alunas que denunciam a comoção seletiva. Outra aluna complementa de forma sofisticada a reflexão da colega, evocando a discussão trazida pela campanha civil lançada nos Estados Unidos, mas com caráter internacionalista, que tem por lema a frase: *Black Lives Matter*, ou seja, “Vidas Negras Importam”.

Cabe aqui ressaltar que, quando a aluna afirma que “vidas brancas valem mais que vidas negras”, ela lança um olhar para a branquitude, para a classe média sem empatia que compactua com o genocídio seja pelo silêncio, seja pela eloquência com que repete que “bandido bom é bandido morto”, para o Estado que assassina e para os ricos que exigem estes assassinatos. Depois que os liberais passaram a defender abertamente o livre comércio de órgãos, isso está longe de ser um segredo¹⁶.

Cabe, ainda, dizer que essas vidas perdidas são profundamente sentidas pelos familiares, amigos, vizinhos.¹⁷ As alunas continuam sua fala enlaçando a denúncia do genocídio da população jovem negra com a questão

¹⁶ Tal defesa aberta tem sido feita por Joel Pinheiro da Fonseca, jovem economista e filósofo Liberal. Disponível em: <https://www.mises.org.br/Article.aspx?id=2043>

¹⁷ Na escola perdemos um menino recentemente. Ele tinha treze anos e era muito querido por todos. Os colegas, até o final daquele ano, deixaram a classe que ele costumava ocupar vazia. Ninguém sentava naquele lugar. As letras que iniciavam o seu nome acompanham agora, também, o nome dos colegas nos perfis de *Facebook* como uma sigla. Estão também marcadas na camisa da bateria da Escola de Samba. Nós sentimos muito a falta do WGR! Vidas Negras importam!

das representações. Quem pode falar? Quem é escutado quando fala? Como os moradores de periferia são falados por outros?

G.: Se ele morreu é porque é traficante, mora na vila...
VG.: E devem, e devem!
L.: Ou é uma mãe que morreu pra defender o filho...
K.: E Sabe por quê? Sabe por quê? Isso é, faz parte do Feminismo Negro!
R.: Jogam tudo pra debaixo do tapete!
N.: É! Pra debaixo do tapete!
G.: É, eles não querem saber a historia real, eles tentam inventar uma historia.
L.: Sendo que se morreu era porque era traficante, era de periferia,
R.: Era ladrão...
L.: Mas eles não vão dizer que era porque tava defendendo o filho no meio de um tiroteio...

As meninas pela primeira vez evocam o Feminismo Negro. Essa referência, no entanto não é utilizada por elas para apontar o machismo e o sexismo, mas para desvelar o racismo. O Feminismo Negro é ressaltado como ferramenta para falar, é o que torna possível falar do que “é colocado para debaixo do tapete”. Falar da história real, não da história “por eles inventada”. Imaginei Lélia Gonzales conversando com minhas alunas:

A primeira coisa que a gente percebe, nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por quê? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, ciancice, etc. e tal. Daí, é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha, é malandro e se é malandro é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente. Menor negro só pode ser pivete ou trombadinha, pois filho de peixe, peixinho é. Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelados. (GONZALES. 1983, p. 226)

A ironia refinada de Lélia Gonzales para trazer à tona todo o discurso da branquitude sobre os sujeitos negros e de como esses discursos são tratados como dado natural, amplamente divulgados pelos veículos de comunicação, conflui com as falas das estudantes. A questão é que essas representações transbordam o imaginário e incidem no real na medida em que determinam como os sujeitos se veem e são vistos na sociedade. O Feminismo Negro, na

fala das alunas, seria um instrumento “para defender os negros” justamente dos efeitos práticos de tais representações:

K.: E que feminismo negro não é só para as mulheres, também são para os filhos delas pra defender eles de... VG.: De ir pro colégio tomar um paredão. De tu ta lá e falar que tu é do tráfico. De tu usar uma roupa bagaceira e falaram que tu é fumante, que tu é drogado, que tu te droga que tu rouba, que tu é tudo! K.: E o Feminismo Negro é pra ajudar os negros a se... VG.: A ser igual a todo mundo! Porque ninguém é melhor do que ninguém! Branco é Branco! Negro é Negro! Mas os negros sofrem e... K: Sofrem mais que os brancos, porque é isso.

Na intersecção com o gênero é evidente na narrativa das alunas que os homens negros não ocupam o mesmo lugar de privilégio dos homens brancos. As alunas ao afirmar que o “Feminismo Negro não é só para as mulheres, mas também para os filhos delas”, ressaltam que o sofrimento das mulheres negras é também causado pelo genocídio da população jovem negra, majoritariamente masculina, e pelas políticas de encarceramento a que a população negra é exposta. Djamila Ribeiro (2017) ressalta que homens negros estão inclusive abaixo das mulheres brancas na pirâmide social. Diferenciar os homens negros dos homens brancos e denunciar a violência a que homens negros estão expostos é um tema presente na produção intelectual das mulheres negras:

A percepção de que o homem deve ser, por exemplo, o principal provedor do sustento da família, o ocupante das posições mais valorizadas do mercado de trabalho, o atleta sexual, o iniciador das relações amorosas, o agressivo, não significa que a condição masculina seja de superioridade incontestável. Essas mesmas imagens cruzadas com o racismo reconfiguram totalmente a forma como os homens negros vivenciam gênero. Assim, o negro desempregado ou ganhando um salário minguado é visto como o preguiçoso, o fracassado, o incapaz. O atleta sexual é percebido como um estuprador em potencial, o agressivo torna-se o alvo preferido da brutalidade policial. (BAIROS, 1995, p.461)

O *Lugar de Fala*, neste caso, apresenta-se como ferramenta para denúncia das atrocidades vivenciadas de forma compartilhada na comunidade. As alunas, ao operarem a Interseccionalidade apuraram seus olhares sobre os processos pelos quais se dá a distribuição dos acessos e violências. (MOÇAMBA apud RIBEIRO, 2017) As meninas seguem suas falas:

N.: Por exemplo, vamos falar da morte da Marielle, porque isso é importante de saber, gente. A morte da Marielle foi uma coisa que chocou muito o Brasil, entendeu? Só que, tipo, foi uma coisa velada, entendeu? Eles botaram embaixo do tapete. Eles esconderam! Não se passa mais hoje a morte dela na TV, entendeu?

K.: E ela morreu lutando pelos nossos direitos, dos negros, a deputada.

N.: Santa pra nós é a Marielle! Que morreu lutando pelos nossos direitos e agora nós vamos lutar por ela!

K.: Vamos lutar para todos os negros né, porque a gente juntos, a gente somos um só!

As alunas recordam e denunciam a execução da vereadora e militante dos direitos humanos Marielle Franco e concluem: “Santa pra nós é a Marielle, que morreu lutando pelos nossos direitos” e ainda complementam: “E agora nós vamos lutar por ela”. A disposição para o enfrentamento da violência racista é demonstrada nesta fala. Mesmo sem ter esta referência, a partir da expressão: “juntos, a gente somos um só”, a aluna evoca um importante conceito filosófico africano, o *Ubuntu*, no Brasil traduzido para “Sou porque somos”. Sua fala demonstra novamente a presença da epistemologia afrocêntrica através deste conceito potente, que aponta para a coletividade e para o auto-cuidado.

O ubuntu é, ontologicamente um -dade e não um -ismo enquanto tal está epistemologicamente orientado em direção a construção de um conhecimento que é em sua essência, não dogmático (...)

(...) O ubuntu é um dos conceitos filosóficos e dos princípios organizacionais essenciais das populações que falam a língua Bantu, essas populações precisam, face à globalização econômica cimentar fortes vínculos de solidariedade, em primeiro lugar entre elas mesmas. Aqui, o desiderato por solidariedade é, de facto, a construção de uma fronteira. Portanto, o raciocínio circunscrito, não é nem um alienígena, nem necessariamente repugnante à filosofia ubuntu. Mas a delimitação de fronteira neste caso é um meio para um fim, e não um fim em si mesmo. As populações falantes de bantu devem permanecer abertas a cooperar com todos os seres humanos do mundo que estejam determinados a substituir o dogma mortal do fundamentalismo econômico pela lógica frutífera do -dade preferindo a preservação da vida humana através da colaboração à busca estrita do lucro.(RAMOSE. 2009, p.139)

Este debate entre as alunas demonstram como elas se apropriaram da produção intelectual das mulheres negras, que é profundamente dedicada a trazer para pauta do dia as questões que colocam vidas negras em risco. O racismo de Estado e as consequentes violações de direitos humanos a que a

população negra é exposta no Brasil, assim como suas resistências, são temas centrais nas suas obras e também nas narrativas das alunas.

É preciso que se diga que o status de intelectual não livra as mulheres negras de sofrer as violências raciais e de gênero, ao contrário: as torna um alvo. Beatriz Nascimento foi covardemente assassinada em 1995 ao defender uma amiga do marido agressor. Enquanto este texto foi escrito, Marielle dos Santos, cientista social e vereadora mais votada do Rio de Janeiro, foi executada duas semanas após assumir a função de relatora da Comissão da Câmara de Vereadores criada para acompanhar as tropas da intervenção militar nas periferias de seu estado.

Após essa discussão entre as alunas, no documentário *As Marias da Conceição: Por um Ensino de História Situado* se inicia uma cena filmada na Vila Maria da Conceição, na qual as alunas cantam uma música de autoria de uma delas. A música intitulada *Orgulho de ser preta* é um rap e foi criada a partir da aula sobre Feminismo Negro. Aqui as alunas situam a experiência coletiva de ser negra, e, portanto, seus lugares de fala:

(F.):

Eu sinto orgulho de ser preta
E ninguém tira isso
Da minha cabeça
Meu cabelo Black
Só reforça minha natureza
Sim já fui zoada
De cabelo duro e tal
Mas Deus não dorme
Vão pagar por tudo em real
Por todo sofrimento
Que nós pretos passamos juntos
Nós vamos superar juntos
Vão aplaudir todos nós juntos

(K.):

Nas favelas
Negros morrem
Por desacato à autoridade,
Mas se é branco
Com dinheiro
Responde
Em liberdade
Tô pouco me lixando

(N.):

A triste realidade
É que o mundo perdido tá
Facção com facção
Seria melhor se juntar
Ao invés de brigar, claro
Por boca de fumo
Vamos lutar pra conquistar
O nosso lugar no mundo!

(A.C.):

Novelas e mini séries
Dão mal exemplo
Só tem negro em senzala
Na cozinha
E limpando a sala
Racismo tá em toda parte
Onde quer que cê vá
Comércio, supermercado
Transporte coletivo e pá

(Todas:)

Basta! Chega!
Preconceito sai pra lá!

Para o que esses brancos falam
Eles querem o nosso mal
E o fim da nossa raça!

É os preto no topo
E do topo
Ninguém vai nos tira
Pode até tentar
Mas no topo
Vamos continuar
É os preto no topo!

Dessa música o documentário passa às imagens da Bateria Cadência do Morro, da Academia Samba Puro. Primeiramente a bateria mirim tocando na Festa da Consciência Negra da E.E.E.F. Santa Luzia, depois, durante a Marcha Zumbi e Dandara no Dia da Consciência Negra, organizado pelos Movimentos Negros no centro da cidade. Em ambas as filmagens aparecem alunas e alunos da escola tocando instrumentos. A Academia de Samba Puro é uma das maiores expressões da cultura de Matriz Africana no Morro da Conceição. É a prova viva de uma ancestralidade negra, muito valorizada pelas alunas, alunos e comunidade. Os tambores da Samba Puro são o coração do morro. Esse sentimento fica evidente na explicação de um aluno, cujo irmão é Mestre da Bateria:

W.: O nosso grupo pesquisou a história da Samba Puro, mas pra foi preciso pesquisar a presença negra no Partenon. Como vocês podem ver no mapa aqui, o Partenon e a Restinga é o lugar onde tem mais casa de religiões em Porto Alegre. Como vocês podem ver aqui nessas fotos, essas imagens são partes da Colônia Africana que foi removida para o Partenon.

O aluno se refere a um mapa da dissertação de mestrado de Tiago Bassani (2012) no qual, através de um levantamento das Casas de Religião de Matriz Africana da cidade, os bairros Partenon e Restinga são apresentados como aqueles que concentram o maior número de Terreiros. A dissertação traz ainda depoimentos de Pais e Mães de Santo desses bairros indicando suas bacias nos Bairros Auxiliadora, Mont'Serrat e Rio Branco, ou seja, na Antiga Colônia Africana. Pai Eloir de Ogum, morador da Vila Maria da Conceição entrevistado no documentário, confirma esse dado. Nascido na rua Pedro Ivo, no bairro Mont'Serrat, recebeu ali seu Axé de búzios e Axé de faca da Mãe Margarida da Iansã, sua tia. Abriu sua Casa de Religião em 1967, na Vila Maria da Conceição.

Se lugar de fala é o lugar social, é obviamente uma categoria marcada pela História. A História, como parte da epistemologia dominante opera diretamente no processo de subalternização de grupos em prol do privilégio de outros grupos e, não é de hoje, a reivindicação de que ela seja narrada da perspectiva dos que foram violentados. A referência histórica da Colônia Africana atravessada pela Ancestralidade e o Território, ambas Valores Civilizatórios Afro-brasileiros (TRINDADE, 2010), foi considerada importante para fazer parte do documentário por grande parte dos estudantes. O aluno, ao enlaçar na sua explicação, o bem cultural Academia Samba Puro com a História da presença negra no Partenon, toma para si o lugar de interlocutor e causa fissuras (RIBEIRO, 2017) na narrativa histórica hegemônica através da narrativa histórica situada.

Em outro fragmento do documentário, as alunas e alunos explicam a documentação analisada: matérias do Jornal *Zero Hora* entre os anos de 1969 e 1986, que narram a trajetória da Irmã Nelly na Vila Maria da Conceição e a construção da Pequena casa da Criança:

V.: Irmã Nely, uma freira que tinha apenas 20 anos, estava em busca de ajudar o morro, a comunidade. Ela botou sua cara à tapa, ajudando as pessoas mais carentes da Doca das Frutas. Logo após o despejo, as pessoas subiram para o morro que se chamava Vila Maria Degolada. Irmã Nely, após subir o morro começou a falar, a explicar para as pessoas, que Maria Degolada era diferente de Maria da Conceição, pois aí mudou o nome da Vila.

Irmã Nelly tem uma grande importância para os moradores da Vila Maria da Conceição. Fundadora da pequena Casa da Criança, que começou em uma casinha de madeira construída com o mutirão da comunidade. Dona Tereza, em seu depoimento conta: “A irmã Nelly bah... A Irmã Nelly ia na Doca¹⁸ ajudar nós... fazer missa no carro capela...nós saímos da Doca obrigados, veio a prefeitura, e a polícia... eu sei que ela criou um monte de gurizada aí...tudo junto com ela na Pequena Casa.”

A expressão “botou sua cara a tapa” foi usada pela aluna, pois em uma das matérias de jornal pesquisadas, Irmã Nelly dá uma entrevista bastante contundente na qual denuncia o assassinato pela polícia de um menino, menor de idade e desarmado na Vila Maria da Conceição. Para este fato, um aluno fez um rap, cantado por ele no documentário:

¹⁸ Doca das Frutas, vila situada onde hoje fica a Rodoviária de Porto Alegre.

(T.:)
De fuzil
Ele viu
Um pretinho morrer
Assassinado
“Bota uma arma aí”
Tava armado
Puxou o dedo no gatilho do menor já morto
Deu dois tiros
“Esse daí é troco”
Ho Há
Encostou o camburão
“Corre Corre!”
“Até quem não é envolvido, irmão!”
“Por quê?”
“Se tu fica paga pra ver!”
“Não vai se eu que vou morrer”
Porque aqui eu vi vários manos ser morto
Vários mano ser preso
E nego tava estudando

O *rap* é, no documentário, entrecortado pela explicação de outro aluno que situa a fonte histórica que traz esta informação: a denúncia de Irmã Nely aos jornais. Assim, aponta a importância da denúncia da violência policial na periferia. Em outro momento do documentário, o fragmento da matéria de jornal aparece, com tempo para leitura da mesma, ao som de um samba enredo em homenagem a Irmã Nelly.

G.: E no outro dia a notícia saiu no jornal dizendo que o menino estava armado, mas a Irmã Nely viu tudo e deu um depoimento dizendo que era mentira tudo isso. E é por isso que a Irmã Nely é importante pra comunidade: ela mostra como é que a polícia trata os moleque do Morro.

Após a explicação do colega, o rap retorna com um apelo:

(T.:)
A favela
Chora
Pede paz
A favela
Chora
Pede paz
Eles tão me roubando muito mais
Eles tão me roubando
Muito, muito mais

Aqui observo que o lugar de fala, enquanto lócus social e experiência compartilhada, é reivindicado como morador de periferia: é a favela que chora, pede paz. Essa é uma identidade reforçada pelas alunas e alunos a todo tempo: só quem é da “quebrada” sabe. No morro, chama atenção o quanto a branquitude é nomeada, tanto como uma afronta ou ofensa em óbvia reação aos insultos racistas, quanto a partir de outra perspectiva. Já vi, por exemplo, entre as moradoras da comunidade, situações em que a branquitude era nomeada para animar uma amiga: “Branca, tu é guerreira, tu vai sair dessa!” A diferença racial não é negada, ao contrário é demarcada. O que se compartilha é o marcador social “classe”.

E “eles” quem são? Os que estão lhe roubando muito mais? Com certeza o aluno se refere à ação do Estado através da polícia, que justifica os assassinatos nas favelas - no tempo da Irmã Nelly usavam os pequenos furtos realizados pelos meninos de periferia e hoje a justificativa da guerra às drogas para executar vidas negras e pobres.

O documentário traz um conjunto de depoimentos de moradoras e moradores da Vila Maria da Conceição, em que, ao contar suas histórias de vida e informar sobre seus locais de origem, contam também sobre a formação populacional da Vila Maria da Conceição. Vieram da Colônia Africana, de Rio Grande, dos despejos das “vilas de malocas”, Doca das Frutas e Santa Luzia, onde foi fundada nossa escola, que era pequena, comunitária e de madeira. Os depoimentos ainda trazem, através da experiência e dos saberes das moradoras e moradores, a História do Batuque e da Umbanda na cidade de Porto Alegre e a atuação da Pastoral do Negro na construção do Dia da Consciência Negra na comunidade.

Após essas falas, no documentário *As Marias da Conceição: Por um ensino de História Situado*, o último grupo explica as fontes históricas pesquisadas. O grupo pesquisou documentos do período escravista: um inventário e doze cartas de Liberdade. Mas antes da explicação, ao som dos tambores, é anunciado por uma aluna:

L.: O Morro Maria da Conceição, ele é um quilombo, porque ele tem coisas de matriz africana: o carnaval, a religião de batuque, a umbanda... E também é que nem

os quilombos antigos, além de só ter negros, também tem os brancos pobres. Que antigamente também era assim, brancos pobres também iam pros quilombos.

Novamente, o Lugar de Fala é anunciado a partir da experiência compartilhada pelos moradores de periferia, no caso, a Vila Maria da Conceição. Mas a fala é potente ao evocar a historicidade desta experiência coletiva de aquilombamento. Trabalhamos a partir do conceito de Quilombo presente no samba enredo do Mestre Paraquedas: *É Morro, é Favela, é Gueto, é Quilombo*, que conversa com o conceito de Quilombo de Beatriz Nascimento. (apud RATTS, 2007) Do seu Lugar de Fala de historiadora negra ligada ao coletivo do qual fazia parte, ao se debruçar sobre comunidades negras rurais onde a questão fundamental do direito à terra está colocada, mostra a intenção de seu trabalho.

Os territórios quilombolas reconhecidos pelo Artigo 68 da Constituição Federal se conectam às investigações de Beatriz Nascimento. As comunidades remanescentes de Quilombos, embora sob constante ameaça e disputa com os setores do agronegócio, evocam esse discurso histórico para afirmar sua existência. Isso tem lhes garantido a sua existência concreta, mesmo com os entraves no que diz respeito à titulação das terras. É o sonho de Beatriz Nascimento:

Gostaria de dar a este trabalho o título de “a memória ou a oralidade histórica como instrumento de coesão grupal”, ou ainda “A memória e a esperança de recuperação do poder usurpado”. Esta maleabilidade de títulos possíveis talvez se deva ao fato de este não ser, ainda, um trabalho concluído. Trata-se de um estudo prolongado e exaustivo. Dizendo isto, estou tentando transmitir minha experiência de pesquisa sobre os quilombos brasileiros, pesquisa que tomou, no projeto, o título de “Sistemas sociais alternativos organizados pelos negros – dos quilombos às favelas”. Este projeto é também um grande sonho. Cientificamente falando, pretendemos demonstrar que os homens e seus grupamentos, que formaram no passado o que se convencionou chamar “quilombos”, ainda podem e procuram fazê-los. Não se trata de, no meu entender, exatamente de sobrevivência ou de resistência cultural, embora venhamos a utilizar estes termos, algumas vezes como referência científica. O que procuramos neste estudo é a “continuidade histórica”, por isso me referi a um sonho. (1982: 165)

A historiadora negra brasileira Beatriz Nascimento (apud RATTS, 2007) identificou na seletividade dos temas pesquisados no Curso de História a orientação para a produção de conhecimentos que reforçam essas imagens de

controle. Percebeu, logo que entrou na faculdade, que a História dos negros no Brasil se restringia à escravidão e que isso tinha um impacto na vida das pessoas negras. Assim, a História enquanto discurso legitimado sobre o passado precisaria ser disputada, pois esta relação com o poder é determinada por quem pode representar e quem é representado.

Enquanto professora de História e pessoa preocupada com a construção de relações étnico-raciais mais justas e igualitárias, me questionei algumas vezes sobre realizar um trabalho utilizando fontes históricas do período escravista. Abordar a História Afro-brasileira a partir da escravização dos corpos negros pode ser um desserviço, dependendo da maneira com que é feita. Por outro lado não posso, nem tenho o direito, de ocultar, minimizar ou “varrer para baixo do tapete” que a História do Brasil é marcada a ferro no que tange a escravização de Africanos e seus descendentes. Djamila Ribeiro aponta que:

Numa sociedade como a brasileira, de herança escravocrata, pessoas negras vão experienciar racismo do lugar de quem é objeto desta opressão, do lugar que restringe oportunidades por conta desse sistema de opressão. Pessoas brancas vão experienciar do lugar de quem se beneficia dessa mesma opressão. Logo ambos os grupos podem e devem discutir essas questões, mas falarão de lugares distintos. Estamos dizendo principalmente, que queremos e reivindicamos que a História sobre escravidão no Brasil seja contada por nossas perspectivas também e não somente pela perspectiva de quem venceu, para parafrasear Walter Benjamin, em Teses sobre o conceito de História. Estamos apontando para a importância da quebra de um sistema vigente que inviabiliza estas narrativas. (RIBEIRO. 2017, p.89)

Entendo que a narrativa histórica situada pode contribuir na elaboração coletiva destes traumas históricos. Mas é preciso estar em alerta para manejar estas informações, pois se trata de um tema sensível para alunas e alunos negros. Evitei, por exemplo, estimular as alunas a encenar a documentação, fazendo meninas negras atuar como escravizadas, pois seria obviamente violento para elas.

Ao invés disso, tive o cuidado de construir com as alunas e alunos, um esquema com os sujeitos que aparecem nas fontes históricas no qual todas as informações consideradas relevantes foram registradas, para que pudessem visualizar com maior facilidade as relações entre estes sujeitos, e assim

produzir suas narrativas, já que se tratava de uma documentação densa e apresentada aos estudantes como réplica (xerox colorido) dos documentos originais. As alunas assim explicaram a documentação explorada:

Ke.: Nós estudamos sobre o inventário da Constância Rainieri, que era casada com Nicolau Rainieri. Eles juntos tinham 6 terrenos no Partenon. Temos aqui 12 cartas de liberdade dos escravizados que durou de 1863 até 1882.

K.: Virgilina, Enriqueta, Pedro da Nação Nagô e Joaquina da Nação Angola compraram suas próprias liberdade.

L.: América e Olímpia, filha de Virgilina e Raul tiveram suas cartas de Liberdade compradas pelo Movimento Abolicionista.

AC.: Malvina, Rita, Julieta e Manuel Alexandre foram libertos em atenção e remuneração pelos bons serviços que têm prestado.

R.: Manoel continuou escravizado e sua profissão era padeiro,

L.: Enriqueta, mãe de Malvina, e Virgilina, mãe da América e Olímpia, que só tinha 5 meses, e teve sua carta de liberdade comprada pelo Parthenon Literário.

AC.: O que nos chamou atenção nesse documento não é que a branca era boa e deixou herança em dinheiro para América para Olímpia e para Malvina.

K.: Outra coisa que chamou atenção nossa foi: as mães batalharam para dar melhores condições de vida para suas filhas.

L.: E que as mães conseguiram deixar pras filhas a sua carta de liberdade e uma herança.

R.: E que elas aprendessem a ler e escrever e assinassem o documento com os seus próprios punhos, coisa que muitos brancos não faziam na época.

Nada que Constância Rainieri tenha feito: deixar em testamento cartas de Liberdade e herança, ou batizar as meninas, filhas de suas escravas na crisma, convenceu as alunas de que ela era uma boa pessoa. Não foram suas ações que chamaram sua atenção. Ela era uma proprietária de escravos a quem as alunas se referem como “a branca”. Aqui a branquitude é situada historicamente. Por outro lado, a agência das “mães” escravizadas é ressaltada: foram elas que lutaram para que suas filhas tivessem melhores oportunidades. Com essa análise as alunas se aproximam do pensamento de Lélia Gonzales, quando se refere a “mãe preta”.

Lélia Gonzalez, ao valorizar a resistência desenvolvida pela “mãe preta”, no período escravista, muitas vezes, realizada através da negociação, assegurando com a ação sua sobrevivência, a de sua prole e a de seus parceiros, evidencia o movimento do sujeito resistindo à objetificação que lhe é imposta. Dito em outras palavras, a autora ilumina as estratégias desenvolvidas pelas mulheres negras escravizadas para enfrentar o processo de dominação/exploração que procurava mantê-las como outro/escravo/objeto. (CARDOSO, 2014, p. 48)

Quanto “a branca”, no documentário *O Grande Tambor*, do Coletivo Catarse, uma senhora quilombola afirma que as pessoas brancas dizem que os negros são descendentes de escravos, mas não dizem que eles (os brancos) são descendentes de escravizadores. Os documentos do período escravista, se interrogado de uma perspectiva antirracista, podem por um lado desvelar as estratégias de resistência das pessoas escravizadas e, por outro, racializar o escravizador, expor sua branquitude.

As reflexões das alunas me defrontam com o meu Lugar de Fala atravessado pelo privilégio branco, e com o cuidado que preciso ter a todo tempo para me relacionar com as alunas e alunos sem impor de forma colonizadora meus valores e concepções de mundo e conhecimento. Ao mesmo tempo, me preocupa nesta pesquisa, não assumir uma posição de protagonista em processos nos quais as alunas e alunos construíram narrativas históricas sobre o lugar em que moram.

Elas e eles são os sujeitos que, a partir das suas experiências de vida - o que inclui as aulas de História - construíram essas reflexões. Neste sentido, meu trabalho como professora foi compartilhar procedimentos e método de análise. O que eu fiz foram perguntas. Munidos das informações de contexto histórico, amparadas em fontes e das ferramentas analíticas do Pensamento Feminista Negro, elaboraram suas narrativas. No final do documentário, pergunto às alunas como são as mulheres da Vila Maria da Conceição hoje em dia: “E as Marias da Conceição?” Elas respondem:

AC.: Ah elas são fodas!
L.: Acordam de madrugada pra poder dar sustento pros seus filhos...
AC.: Saem assim, com perigo, tipo, na vila assim do jeito que tá, pra poder dar maior conforto.
R.: Tão sempre dando o melhor pra ter as coisas dentro de casa, pra não deixar faltar nada pros seus filhos.
K.: E as crianças indo pra escola para ser alguém na vida!
L.: E muitas vezes não conseguem...
AC.: Às vezes na chuva, no frio, de madrugada...
L.: De madrugada! O sol nem saiu ainda, o sol nem quer sair e elas já tão na rua! Pra poder pegar o Caldre Fião cheio!
AC.: Pois é...

Quem são as Marias da Conceição? São as mulheres que habitavam o morro no passado? São as mães, tias, avós, que as alunas definem como “foda” guerreiras que batalham para dar o melhor para seus filhos? São as

moradoras que deram seus depoimentos no documentário? Ou seriam ainda as alunas que contam essa história? Acredito que sejam todas elas. E também todas aquelas que, ao assistir o documentário *As Marias da Conceição – Por um Ensino de História Situado*, sentiram que também compartilham aquela experiência, que aquele também é seu lugar social, seu lugar de fala.

4.5. CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTÁRIO “AS MARIAS DA CONCEIÇÃO: POR UM ENSINO DE HISTÓRIA SITUADO” *Tecitura das Narrativas Históricas Situadas*

O pensamento intelectual das mulheres negras se caracteriza por ser transitório e diaspórico, portanto internacionalista. Ao mesmo tempo se opera de forma dinâmica, ou seja, em permanente transformação, e complementar, rechaçando as oposições binárias características do racionalismo ocidental. No entanto, o comprometimento ético da produção intelectual das mulheres negras lhes rende acusações de militância política, assim como tentativas constantes de desqualificar a suas produções científicas, o que lhes exige um rigor redobrado na elaboração dos seus conceitos e categorias de análise.

É comum ouvirmos o quão interessante nosso trabalho é, mas também ouvimos o quão específico ele é: “Isso não é nada objetivo!”, “Você tem que ser neutra”, “Se você quiser se tornar uma acadêmica não pode ser pessoal”, “A ciência é universal, não subjetiva”, “Seu problema é que você superinterpreta a realidade, você deve se achar a rainha da interpretação!” Tais comentários ilustram uma hierarquia colonial, pela qual pessoas Negras e racializadas são demarcadas. Assim que começamos a falar e a proferir conhecimento, nossas vozes são silenciadas por tais comentários, que, na verdade, funcionam como máscaras metafóricas. Tais observações posicionam nossos discursos de volta para as margens como conhecimento ‘des-viado’ e desviante enquanto discursos brancos permanecem no centro, como norma. Quando eles falam é científico, quando nós falamos não é científico. Universal/específico; Objetivo/subjetivo; Neutro/pessoal; Racional/emocional; Imparcial/parcial; Eles tem os fatos, nós temos opiniões, eles tem conhecimento, nós experiências. Nós não estamos lidando aqui com a coexistência pacífica de palavras, mas sim com uma hierarquia violenta que determina quem pode falar. (GRADA KILOMBA, apud RIBEIRO. p.88, 2017)

Suas ferramentas de falar não foram construídas a fim de conferir ao conhecimento o estatuto de neutro, universal e, portanto, científico. Ao contrário, ao ressaltar a perspectiva parcial como objetividade possível, as intelectuais negras colocam em xeque a ciência moderna como padrão exclusivo para a produção de conhecimento e denunciam a hierarquização de saberes como produto da classificação racial da população, uma vez que o modelo valorizado é o branco. (CARDOSO, 2011) Somamos, desta forma, à Interseccionalidade e ao Lugar de Fala, a noção de conhecimento situado no qual:

Cada grupo habla desde su propio punto de vista y comparte su próprio conocimiento parcial, situado. Pero dado que cada grupo percibe por su propia verdad como parcial, su conocimiento es inconcluso. Cada grupo se transforma en el más capacitado para considerar los puntos de vista de otros grupos sin renunciar a la singularidad de su punto de vista o a las perspectivas parciales de otros grupos. Parcialidad, y no universalidad, es la condición para ser escuchado. (COLLINS apud JABARDO. 2012, p.16)

Como a proposta pedagógica do projeto é uma produção audiovisual sobre o processo de investigação sobre a História das Mulheres da Vila Maria da Conceição, nos propusemos a construir uma narrativa histórica situada no Lugar de Fala das alunas, alunos, comunidade e professora. Deste modo, nesta parte dedicada à tecitura das narrativas históricas, me proponho a contar nosso percurso de construção do documentário *As Marias da Conceição – Por um Ensino de História Situado*, enfatizando os cruzamentos entre as epistemologias que atuam no território escolar.

Todo o percurso foi filmado em câmeras de telefones celular. Essa não foi uma tarefa fácil como pode parecer. Inicialmente, fizemos uma oficina de filmagem com orientações básicas, como usar a câmera na horizontal, cuidar para não colocar o dedo no microfone do celular, como usar o tripé. A primeira experiência deu certo, as alunas e alunos fizeram um piloto de filmagem em que registravam a si mesmos lendo trechos das redações que haviam produzido, mas também cantando um *rap* ou falando uma poesia.

A ideia era que usássemos sempre três telefones celulares, um fixo no tripé, um móvel e um terceiro como gravador de áudio e que as filmagens fossem realizadas sempre pelas alunas e alunos. Isso não aconteceu: três

alunos com celular nas mãos gravando todas as aulas se mostrou bastante caótico. Quem estava com a câmera na mão filmava “o que não devia”, perturbava os colegas, quem estava sendo filmado ficava tímido ou exibido, enfim, não era todo dia que a coisa funcionava. O telefone precisava ser uma ferramenta de registro, não o protagonista e, a certa altura, percebi que estavam atrapalhando momentos em que era necessária uma maior atenção dos estudantes.

Diante do impasse, decidi assumir que a minha participação em toda essa parte técnica seria imprescindível para que as alunas e alunos pudessem participar das oficinas, se debruçar sobre as fontes históricas, analisá-las e explicá-las. Desta maneira, as filmagens foram realizadas não só pelos estudantes, mas também por mim, em telefones diferentes - o que é perceptível no documentário, perante as mudanças de qualidade das filmagens entre as cenas. Fizemos um grupo no *WhatsApp* para trocarmos as gravações. Reuni todas elas em pastas arquivadas no meu computador pessoal (já que os computadores da sala de informática da escola constantemente são reformatados ou estragam, correndo o risco de perdermos os arquivos).

Fazer o teaser do Dia da Consciência Negra da escola, proposto pelas alunas, me rendeu o primeiro contato com o programa de edição MovieMaker. Minha companheira Francisca editou as imagens produzidas pelas alunas e alunos e pude conhecer as ferramentas do programa. A Xica também foi aicineira de MovieMaker do projeto, apresentou o programa para as alunas e alunos e me ajudou a finalizar a edição. Com o *teaser* pronto, veio também o alívio de me certificar que é possível fazer o documentário.

No planejamento inicial, o documentário seria apresentado para a comunidade no Dia da Consciência Negra, mas não conseguimos trabalhar dentro deste prazo, e tudo bem. As alunas e alunos apresentaram músicas e poesias que criaram ao longo da pesquisa. Para uma apresentação de dança, Dona Valquíria, avó de uma das alunas, costureira do carnaval e das Religiões de Matriz Africana, vestiu quatro alunas com axó de quatro orixás femininas: Oxum, Yansã, Yemanjá e Obá. A Academia Samba Puro levou a oficina de bateria formada por crianças, algumas alunas da escola, e coordenadas por jovens mestres.

Apesar da chuva torrencial, o evento estava lotado, com forte presença comunitária e de alguns convidados. O grupo de rap Front LR marcou presença no evento e Pacha, oficina de teatro na escola, participou com apresentação de músicas e poesias. O problema é que a chuva prejudicou a qualidade das filmagens deste dia. Tanto pelo barulho quanto pela aglomeração das pessoas no restrito espaço da área coberta da escola. Além disso, uma das alunas que realizaram filmagens neste dia não conseguiu passar as imagens para o computador por incompatibilidade de formatação. O melhor registro desse dia foi a apresentação da Academia Samba Puro, pois a aglomeração de pessoas, que antes espalhadas, circulavam em frente ao palco, distribuiu-se ao redor dos integrantes da escola, abrindo espaço para a filmagem. Ainda, a chuva não atrapalha o som de uma bateria de escola de samba, ao contrário, conversa com os chocalhos.

Mesmo com todos os cuidados, perdemos filmagens inteiras importantes por incompatibilidade entre celulares e por falta de conhecimento de formatação. De qualquer forma, tínhamos um vasto material filmado. Registramos as saídas de campo, a exploração e análise das fontes históricas primárias, as alunas e alunos explicando a documentação investigada (e mobilizando para isso conceitos e categorias de análise do Feminismo Negro) e ainda, o processo de apropriação, no qual se deu as produções de narrativas históricas, utilizando as mais diversas linguagens artísticas.

Realizamos três oficinas de edição de vídeo. Uma delas foi totalmente dedicada a baixar o programa de edição nos computadores da sala de informática da escola. Passar todas as imagens para estes computadores se revelou uma tarefa impossível devido ao peso dos arquivos e a precariedade dos computadores, então levamos apenas alguns vídeos para que o exercício da edição acontecesse. As oficinas contribuíram para que as alunas e alunos explorassem os recursos do programa *Movie Maker* e pudessem usar este conhecimento nos Seminários de Roteiro em que as propostas de edição foram levantadas.

No processo de edição o grande inimigo foi o tempo. A proposta de ter o documentário pronto no dia da Consciência Negra não aconteceu. Mas editamos algumas filmagens para fazer um teaser chamando a comunidade para o evento. No final do ano letivo de 2017, o que tínhamos era muitas horas

de filmagem, organizadas por tema. Também fizemos uma seleção, pois como em algumas circunstâncias uma cena era filmada várias vezes, tivemos que escolher a melhor versão para usar na edição. Todo esse material precisou ser convertido para o formato *mkv*, compatível com o *Movie Maker*, o que demora muitas horas para ser feito. Realizamos dois Seminários de Roteiro nos quais a possibilidade de fazermos quatro vídeos curtos chegou a ser cogitada. Faltava transição entre os temas e não conseguíamos solucionar.

Foi então que decidimos que no período de férias iríamos retomar as entrevistas de História Oral, ideia que havia sido deixada de lado, pois no período previsto para a realização das mesmas, um dos chefes do tráfico foi assassinado e as alunas e alunos me disseram que nem os moradores estavam saindo de casa, a guerra estava instaurada. Além disso, as mulheres da comunidade, mesmo aquelas com quem eu já tenho intimidade pelos anos de trabalho na escola e convívio na comunidade, se mostraram bastante resistentes a serem filmadas. Elas não diziam “não” para uma conversa, mas era só falar em câmera que já surgia um compromisso, uma esquiva ou uma humilde afirmação: “Mas eu não sei de nada importante”. Dona Valquíria, avó de uma das alunas indicou: “Para saber da Religião tem que ir falar com o Pai Eloir”.

Em um primeiro momento, pedi para as alunas e alunos que fizessem as entrevistas com suas avós em casa, sem a minha presença, e me enviassem no grupo do *WhatsApp* ou me avisassem para eu ir buscar, caso o vídeo fosse mais extenso, mas eles também não conseguiram nada, nenhuma palavra. Então resolvi procurar as lideranças comunitárias e pedir ajuda. Levei a caixa de fontes históricas que estávamos pesquisando, expliquei o projeto e a nossa dificuldade em conseguir as entrevistas. Titica, ex-capitão do time de futebol de várzea da comunidade, a Academia do Morro, se prontificou para ajudar.

Em duas tardes gravamos quatro entrevistas com “moradores antigos” da Vila Maria da Conceição. As conversas com a Dona Tereza, Dona Tânia, Dona Guacyra e com Seu Inácio foram acompanhadas por Titica, que além de líder comunitário, é grande conhecedor da História do Morro e ajudou a conduzir as entrevistas. As perguntas giravam em torno da história dos locais com significado de Patrimônio da Comunidade: A Grutinha da Maria Degolada, as Casas de Religião de Matriz Africana, a Pequena Casa da Criança, a

Academia Samba Puro. Mas também reportavam ao tempo em que as pessoas chegaram no morro e aos lugares de onde vieram. Comunidade formada a partir dos despejos das vilas de malocas como a Doca das Frutas, a Vila Santa Luzia nos processos de higienização da cidade de Porto Alegre.

Mas o conselho da Dona Valquíria ainda ecoava na minha cabeça: faltava entrevistar o Pai Eloir de Ogum. Fui sozinha em uma manhã silenciosa até sua casa na baixada, onde fui muito bem recebida. Explicadas as razões da entrevista, Pai Eloir generosamente me convidou até o salão ao lado para gravar. Nascido na Rua Pedro Ivo, no atual bairro Mon't Serrat, antiga Colônia Africana, ele é Filho de Santo de Margarida da Yansã, sua tia, de quem recebeu o Axé de Búzios e o Axé de Faca para abrir sua Casa de Religião em 1967. Portador de enorme conhecimento, Pai Eloir fala sobre o Batuque na Colônia Africana, o Bará do Mercado Público e sobre a Umbanda e o Batuque na Vila Maria da Conceição.

Durante as férias também encontrei as alunas e alunos na comunidade e visitei algumas casas para conversar com as famílias sobre o que estávamos fazendo. Os alunos contavam orgulhosos suas descobertas e eu mostrava trechos das suas filmagens no celular. Caminhamos pelo morro, desta vez apenas as alunas e alunos com o celular na mão filmaram os caminhos, os vizinhos, os cachorros, a Grutinha da Maria Degolada e eles mesmos “de arreganho”, sem fazer nada. Por fim as meninas se filmaram cantando a música que uma delas compôs após as aulas sobre Feminismo Negro, *Orgulho de ser Preta*, ao fundo o muro da casa de uma delas, onde está pixada a palavra “paz”.

A estas alturas, as alunas e alunos das outras turmas da escola também já estavam participando das filmagens e discutindo sobre como seria o vídeo. Como sou professora de História de todas as turmas de 6º ao 9º anos, eles acompanhavam nossos movimentos que despertavam uma curiosidade sobre o projeto. Neste dia as meninas chamaram a amiga do 7º ano para cantar junto. Cada um contribuía com aquilo que sabia fazer de melhor e havia um grande número de alunas e alunos envolvidos de alguma forma com a execução do vídeo, tanto em cena quanto nos bastidores.

Agora que havíamos realizado as entrevistas e as filmagens no morro, tínhamos os elementos de ligação que faltavam para fazer o documentário,

mas também muito trabalho pela frente. Fim de ano letivo significa que a turma de 9º ano deixa a escola. A caminhada segue com os que ficam. Mesmo partindo para o Ensino Médio - muitas vezes no período noturno para que possam trabalhar durante o dia - alguns alunos e alunas do 9º ano de 2017, seguiram conosco em 2018. Apareciam na escola para assistir as aulas de História e assim participaram da finalização do documentário, mesmo não mais estudando lá.

No primeiro semestre de 2018 realizamos quatro Seminários de Roteiro, nos quais anotei cuidadosamente as propostas de edição feitas pelas alunas e alunos. Os dois primeiros seminários foram dedicados a assistir e selecionar os melhores trechos das entrevistas de História Oral. As entrevistas eram riquíssimas e conversavam muito bem com as informações exploradas na documentação. As alunas e alunos conheciam os entrevistados, pois são seus vizinhos, mas ficaram impressionados com a propriedade com que contavam a História da Vila Maria da Conceição.

É importante enfatizar que as entrevistas de História oral não disputam sentido de verdade com as informações pesquisadas pelas alunas e alunos em fontes históricas. Tampouco os depoimentos das moradoras e moradores são objeto de análise nessa pesquisa. Para o processo pedagógico tais depoimentos representam justamente os *cruzos* (RUFINO, 2014), que possibilitam os processos de ressignificação conceitual a partir da conversa entre epistemologias.

Nas entrevistas, foi destacada a violência dos processos de despejo da Vila Santa Luzia e da Doca das Frutas, narrados pelo Seu Inácio e pela Dona Tereza. A informação de que o Pai Eloir de Ogum era nascido e iniciado na religião na Colônia Africana, chegou a emocionar algumas alunas e alunos, entre estes, alguns são frequentadores da sua Casa de Religião. Dona Guacira, “batuqueira” há 50 anos assim como o Pai Eloir, narra o passado do Batuque na Cidade de Porto Alegre, marcado pela simplicidade e respeito aos Orixás.

Dona Tânia, uma das entrevistadas, é nascida em Rio Grande, lugar de charqueadas e berço do tambor de Sopapo, a cidade é referência para a História dos Negros do Rio Grande do Sul. Mulher negra e católica, conta do grupo *Marias Marias*, coletivo de tecelãs ligado à Pastoral do Negro, que

atuava fortemente na organização do Dia da Consciência Negra da Vila Maria da Conceição, realizando uma Missa Afro. A Festa da Consciência Negra da Vila Maria da Conceição foi uma das primeiras festas da Consciência Negra da cidade de Porto Alegre. Com grande envolvimento comunitário, a festa aconteceu por muitos anos e faz parte do imaginário dos adolescentes que participavam dela na infância. Há quatro anos o evento não acontece por falta de investimento público.

O documentário *As Marias da Conceição* inicia pelos depoimentos dos moradores sobre a História de Maria Francelina Trenes, a Maria Degolada, que, por muitos anos rendeu o nome à comunidade. Dona Guacira, narra a história que: “Eu sempre soube, mesmo antes de ser moradora da comunidade, eu sempre soube dessa história assim. O que eu sei é que ela era amante de um brigadiano e que ele por ciúmes degolou-a”. Dona Tereza recorda que: “Faziam até promessa ali na gruta, levavam até véu de noiva ali.” Dona Tânia ainda afirma: “A Maria Degolada é assim, os moradores mais antigos contam que não é pra chamar ela de Maria Degolada, porque pode acontecer alguma coisa ruim com a pessoa, no caso é pra chamar ela de Maria da Conceição.”

Seu Inácio, morador há mais de 50 anos da Vila Maria da Conceição, sobre o caso da “Maria Degolada” afirma: “É só História né?!, A metade era história mesmo! Nada era verdade. Um pouco era... mas mais era História.” Essa fala inusitada, logo na abertura do documentário, pode parecer a princípio engraçada, mas desestabiliza a ciência histórica na medida em que a lembra, que por mais rigorosos que sejam nossos métodos e procedimentos enquanto historiadores, o que produzimos tem apenas um pouco de verdade, “a metade é História mesmo”.

Nos últimos dois Seminários de Roteiro, assistimos as edições parciais, chegamos a abrir o programa *Movie Maker* no computador conectado à televisão da sala multimídia da escola para testar as possibilidades de recorte e colagem das cenas. Resolvido o encadeamento das imagens e depoimentos editados, nos dedicamos à trilha sonora. Da lembrança das Festas da Consciência Negra no morro surgiu a proposta do uso da música *Negro Nagô*, cantada pelas mulheres nas Missas Afro. Essa música, marcadamente de resistência dos Movimentos Negros, acompanhou imagens do estudo que as

alunas e alunos realizaram com as cartas de Liberdade e o inventário de Constância Rainieri.

Levei como sugestão para a trilha sonora da parte inicial em que se conta a História da Maria Degolada no documentário, duas músicas de Chiquinha Gonzaga: *Atraente* e *Marcha Fúnebre*. As alunas e alunos adoraram o clima que as músicas deram às imagens e não conseguiam conter o balanço do corpo, durante a música *Atraente*. Assim, essa música acabou sendo escolhida para a trilha das imagens em que participaram das oficinas de Educação Patrimonial no Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul. As alunas e alunos entraram em contato com a História e a obra de Chiquinha Gonzaga, mulher negra, compositora, pianista e maestrina brasileira, autora da primeira marcha carnavalesca com letra, *Ó Abre Alas*, de 1899.

Chamo atenção para a conexão entre as fontes históricas investigadas pelas alunas e alunos, datadas entre o final do século XIX e o início do século XX, e a obra de Chiquinha Gonzaga, do mesmo período. Agregados o interesse dos estudantes pela História do Carnaval e o fato de que a investigação tem como aporte o Pensamento Feminista Negro, e faz referência em todo o percurso às trajetórias de mulheres negras. É esta articulação, um típico exemplo do estado de prontidão exigido da professora de História imersa no processo de *Ensino de História Situado*. São estes *insights* da professora de História que dão corpo à produção situada de conhecimento histórico escolar.

Ainda sobre a trilha sonora, além das composições das alunas e alunos e do rap *O mundo é nosso* de Djonga e BK, selecionamos sambas enredo da Academia Samba Puro para acompanhar o início do documentário e a parte sobre a Pequena Casa da Criança. É uma característica dos samba enredos da Academia de Samba Puro evocar a História da Vila Maria da Conceição. Neste sentido, *Sou Maria e trago outras Marias para o meu carnaval* de 2014 e *Fantasia, sonho sem fim*, de 1991, foram selecionados para nos ajudar a contar a História das Mulheres do Morro.

Aqui também tomamos a decisão de legendar a filmagem da *Marcha Independente Zumbi e Dandara* de 2017 em que o samba enredo *É Morro, é Favela, é Gueto é Quilombo* é cantado pela Academia de Samba Puro. De

autoria do Mestre Paraquedas¹⁹, foi ganhador da categoria samba enredo do carnaval de 1989:

Vou cantar, vou pular
Samba Puro vem com tudo quando a coisa melhorar (BIS)
No dia que o doutor compreender
Que quem vive lá no morro também tem direito a viver
Viver com dignidade, sem opressão sem maldade
Então tudo vai mudar
Eu serei tratado como gente por aí
Vou ter casa comida e um trabalho onde ir
E as crianças todo dia irão à escola estudar
A velhice terá condição de descansar
Enquanto esse dia não vem
Sou o grito sou a luta sou a voz de quem não tem
É morro é favela, é gueto é quilombo
É samba é quizomba meu povo
Eu farei do reino da folia
Um tema aonde a alegria
Será real porque a gente tá feliz vai...
Ver lindo ver a minha escola evoluindo na avenida
No melhor dos carnavais, vou cantar...

Achamos necessário a legenda porque o discurso contido na letra da música traz o conceito de Quilombo, importante para a narrativa do documentário. O samba enredo *É Morro, é Favela, é Gueto, é Quilombo*, conversa com a categoria Quilombo de Beatriz Nascimento que partilhamos e trabalhamos em aula. O morro, a favela e o gueto como contínuo histórico dos Quilombos.

Na *Marcha Independente Zumbi e Dandara*, fui encontrar minhas alunas e alunos no centro de Porto Alegre. A Cadência do Morro, bateria da Academia Samba Puro viria à frente da Marcha. Tiagner, que havia sido meu aluno entre 2012 e 2015, daqueles alunos que posso afirmar com toda certeza que me ensinou a ser professora, agora era o Mestre de Bateria. Tornou-se Mestre de Bateria, título muito merecido, antes de eu me tornar Mestre em Ensino de História. Esse dia foi muito emocionante, rever ex-alunos sempre me lembra que estamos em processo, que o importante é a caminhada e não resultados, e que aprendemos e nos transformamos a partir dos nossos encontros.

¹⁹ (Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=mKX2u8uJ-9Y>> Acesso em 23/05/2018)

É com este sentimento que, no final dos Seminários de Roteiro, eu reuni as nossas considerações e finalizei a edição do documentário. Com a certeza de que o documentário *As Marias da Conceição – Por um Ensino de História Situado* contribui para a materialização e entendimento exterior de como estamos produzindo conhecimento histórico escolar, mas que se trata de um recorte do nosso processo de trabalho e não um produto. Como professora-historiadora-pesquisadora, ao nomear o *Ensino de História Situado*, não estou apenas me referindo a uma metodologia de Ensino de História, mas uma ética ao Ensinar História.

A História, como discurso eurocêntrico e hegemônico sobre o passado é, no documentário, por um lado questionada por outras epistemologias e, por outro, apropriada para legitimar narrativas históricas concorrenciais, dilatando a própria noção de História que passa a fazer mais sentido no plural: Histórias. Tecidas no documentário *As Marias da Conceição – Por um Ensino de História Situado*, temos Histórias situadas no lugar de fala de alunas, alunos, comunidade e da professora de História.

5. CONSIDERAÇÕES

Nessa pesquisa, meu objeto de investigação é uma estratégia de Ensino de História. Neste sentido, as aprendizagens das alunas e alunos, e também as minhas, registradas nos seus diários de campo e no documentário *As Marias da Conceição – Por um Ensino de História Situado*, são instrumentos para refletir sobre a eficácia e aplicabilidade de tal estratégia.

Início estes apontamentos - que não podem ser considerados como “finais” - convocando uma aprendizagem que tive no meu processo de estudo para dar aulas de História. Trata-se de uma concepção africana de relação com o passado expresso no ideograma Adinkra Sankofa²⁰: “Nunca é tarde para se voltar e apanhar o que se deixou para trás”. (NASCIMENTO, 2009) Assim,

²⁰ Os ideogramas do conjunto Adinkra compõe um sistema de escrita dos povos Akan, da África Ocidental, em especial os Asante da atual república de Gana. Sankofa é o símbolo da sabedoria de aprender com o passado para construir o futuro. (NASCIMENTO, 2009)

penso que medir a eficácia de uma estratégia de Ensino de História é avaliar se o conhecimento histórico escolar através dela produzido é capaz de buscar e reelaborar o que foi deixado para trás. Entendo que o Ensino de História deve se debruçar sobre como as desigualdades nos acessos e nas violências foram historicamente construídas e sobre as diversas formas de resistência dos grupos historicamente violentados. Dessa forma, estimular o protagonismo das meninas negras é reconhecer as desigualdades a que são socialmente submetidas possibilitando, assim, conspirar para construir caminhos em direção à equidade.

Posso afirmar que as nossas aprendizagens foram profundamente significativas. Articular a pesquisa de fontes históricas ligadas ao Patrimônio da Comunidade com a análise interseccional dessa documentação possibilitou a construção de narrativas históricas situadas, a partir das quais se percebe o manejo pelas alunas e alunos de conhecimentos históricos e conhecimentos atuantes na comunidade escolar com o uso das ferramentas de análise do Pensamento Feminista Negro.

A investigação da História do Patrimônio da Comunidade é o ponto de partida. É o que dá sentido à busca. O que envolveu e despertou o interesse das alunas e alunos para explorar as fontes históricas e os impulsionou a fazer perguntas. Nota-se, por exemplo, a partir da pergunta de um dos alunos no Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul - “E dá para confiar no Estado para guardar esses documentos?” - que Patrimônio também se mostra eficiente para pensar a relação Estado/Poder. Assim, a partir dessa categoria, desestabiliza-se a noção de verdade histórica, evidenciando as narrativas em disputa.

No entanto, a grande contribuição desta pesquisa, no meu entendimento, vem da produção intelectual das mulheres negras. São elas que fazem emergir novas propostas epistemológicas que têm como base a descolonização do saber, apresentando categorias que dão conta de pensar o conhecimento a partir de concepções filosóficas de matriz africana. Neste sentido, Beatriz Nascimento (Apud RATTS, 2007) se afirma Atlântica. E em documentário realizado em parceria entre a socióloga e cineasta Raquel

Gerber²¹, em que narra a História dos Movimentos Negros brasileiros buscando relações entre Brasil e África, se realiza a ousada operação de renomear a História do Brasil, quiçá renomear o Brasil:

E ORI é a palavra mais oculta porque é o homem, sou EU. Porque é o indivíduo, a identidade. A identidade individual, coletiva, política, histórica. ORI é o novo nome da História do Brasil. ORI talvez seja o novo nome do Brasil. Este nome criado por nós, a grande massa de oprimidos, reprimidos. Reprimidos antes, depois oprimidos, torturados. Transgressores. (NASCIMENTO, 1989, p..6 Apud RATTIS, 2007, p.65)

Aqui podemos observar o grande drible das intelectuais negras à trágica resposta da pergunta de Gayatri Spivak (2010) em *Pode o subalterno falar?* A tríade *Interseccionalidade*, *Lugar de Fala* e *Conhecimento Situado* como ferramentas de falar, permitem se esquivar da conclusão de que se pode, contanto que fale a língua do colonizador. Ao encontrar meios de se fazer escutar, podem falar em bom *pretoguês*, e como coloca Lélia Gonzales: “vencem a batalha discursiva em termos de cultura brasileira”. (1983, p. 241)

O compartilhamento das ferramentas de falar *Interseccionalidade*, *Lugar de Fala* e *Conhecimento Situado* com as alunas e alunos produzem impactos para o Ensino de História cuja relevância deve ser destacada. Tais categorias permitiram análises complexas das relações sociais nos seus atravessamentos de *Raça*, *Classe* e *Gênero*, no passado e no presente, mas, sobretudo, fizeram emergir narrativas históricas situadas. Em tais narrativas, o passado, seja pela noção de História, seja pela noção de Ancestralidade, é convocado pelas alunas e alunos para se auto-narrar, auto-denominar ou auto-representar. Tratando-se de uma comunidade negra de periferia narrada, denominada e representada sempre de forma depreciativa por quem detém poder para falar, as narrativas históricas situadas confrontam o poder.

A investigação da nossa caminhada pedagógica permitiu delinear alguns princípios para o que estou chamando de *Ensino de História Situado*. A articulação da categoria Patrimônio com a análise interseccional de fontes históricas de fato trouxe resultados muito interessantes, mas não deve restringir a proposta aos seus aspectos metodológicos. O Ensino de História

²¹ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=mSikTwQ779> > Acesso em: 09/10/2018.

Situado é uma ética que orienta o trabalho da professora de História tanto no Ensino quanto na Pesquisa, assim:

O *Ensino de História Situado* tem caráter, sobretudo, processual e coletivo. Aporta-se nas Pedagogias Decoloniais, pois se desenrola entre a reflexão e a ação pedagógica e estabelece um diálogo epistemológico entre o conhecimento histórico escolar e os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros (TRINDADE, 2010) que orientam os saberes da comunidade na qual a escola está inserida. É situado na área de conhecimento histórico, mas opera na redistribuição do poder que lhe é atribuída, na medida em que compartilha com as alunas e alunos métodos, procedimentos e categorias de análise. É situado no território e na cultura local na medida em que toma como ponto de partida a pesquisa histórica dos bens culturais tombados simbolicamente como Patrimônio da Comunidade. É situado no Pensamento Feminista Negro, pois reflete sobre como os marcadores sociais que atravessam os sujeitos operam nos discursos, que relações de poder se fazem presentes e como se dá a distribuição dos privilégios e das vulnerabilidades. Produz narrativas históricas situadas nos Lugares de Fala das alunas, alunos, professora e comunidade e destaca assim, a agência dos sujeitos.

A proposta do *Ensino de História Situado* parte do pressuposto de que o Ensino é o lugar em que a ciência histórica fala. Onde se comunica com alunas e alunos ao longo de sete anos da sua trajetória escolar. Desta forma, refletir sobre o uso das ferramentas de falar propostas pelas intelectuais negras coloca um ponto de partida inicial. Trata-se de evidenciar o lugar de fala da História. Reconhecê-lo e informar que se trata de uma produção de conhecimento sobre o passado eurocêntrico e hegemônico, o que de maneira nenhuma a torna única ou superior.

O segundo ponto a ser destacado é tomar como referência o lugar de fala das alunas, alunos e comunidade escolar. Para tanto, é preciso que a professora de História, explicita o seu *Lugar de Fala* e as relações de poder existentes entre alunos e professores. Da mesma forma que esteja disposta à escuta e ao reconhecimento das singularidades dos saberes e usos do passado produzidos pela comunidade em que a escola está inserida. Isso exige da professora de História imersão e implicação com as questões centrais que atravessam a comunidade escolar.

O terceiro ponto diz respeito a colocar a experiência de conhecimento situada na comunidade escolar em diálogo com a pluralidade de experiências existentes no mundo. Neste sentido, em consonância com a tradição Decolonial que orienta o Ensino de História Situado, esse se alinha com a proposta do pedagogo Luiz Rufino (2015) expresso através do conceito de *Pedagogia das Encruzilhadas*. Se tratando de Ensino de História, a multiplicidade de discursos sobre o passado deve ser apresentada aos estudantes: toda sorte de documentos históricos presentes nas cidades em museus e arquivos, mas, sobretudo na escola, nas casas de alunas e alunos, nas manifestações culturais e centros comunitários. O processo educativo se dá na significação e comunicação entre o Eu e o Outro. Para o *Ensino de História Situado*, História é sempre no plural: Histórias.

O quarto ponto é o uso pedagógico da análise interseccional a partir dos seguintes questionamentos: Qual o lugar de fala de quem profere os discursos?; Como as diferentes posições de sujeito operam nos processos de seleção e silenciamento na construção de narrativas históricas?; Quais as contradições e disputas que podemos perceber ao confrontar diferentes perspectivas a cerca de um mesmo acontecimento histórico? Retomo que a noção de Lugar de Fala refere-se ao lócus social, ou seja, um lugar imposto que dificulta a possibilidade de transcendência. Sem negar a dimensão individual o foco recai sobre a experiência compartilhada de ocupar o mesmo lugar em relações de poder hierárquicas. (RIBEIRO, 2017, p.64)

O quinto ponto diz respeito à dimensão estética do Ensino de História Situado. A pluralidade epistemológica que reivindicamos deve expressar-se. Não faria sentido trazer em forma de conteúdos uma diversidade de discursos sobre o passado e apresentá-los à frente do quadro, ou pedir aos estudantes que façam uma pesquisa na internet. Não estou com isso querendo dizer que essas são formas reprováveis, mas com certeza não funcionariam sozinhas.

A pedagoga e psicóloga Azoilda Loretto Trindade (2010) indica um caminho ao propor a presença dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros nas escolas. Energia Vital, Oralidade, Ancestralidade, Circularidade, Corporeidade, Musicalidade e Cooperatividade (p.34). É fácil imaginar a diferença que faria na Educação básica, práticas pedagógicas alicerçadas em tais valores. O

enlaçamento destes cinco pontos compõe a dimensão ética do Ensino de História Situado.

Por fim, se o Ensino de História Situado é uma ética que orienta a professora de História, sempre será uma experiência única que deve ser desbravada por cada professora de História em conjunto com suas alunas, alunos e comunidade escolar. Enquanto processo, na Escola Santa Luzia ainda temos muita caminhada pela frente. A escrita deste trabalho precisa terminar, mas nosso processo continua. É intenção minha, das alunas e alunos, por exemplo, realizar sessões do documentário *As Marias da Conceição – Por um Ensino de História Situado* nas escolas da nossa região, seguido de debate.

Neste sentido afirmo que como professora de História em uma escola pública de periferia, que atende uma comunidade negra, fui impulsionada a buscar autoras negras que me ajudassem a criar estratégias de empoderamento das minhas alunas e alunos. Ao entrar em contato com suas sofisticadas categorias de análise e operá-las com os estudantes, penso que podem ser aplicadas em diversos contextos, mas este é um questionamento que esta pesquisa levanta.

A professora de História, como trabalhadora da educação, pode desenvolver seu trabalho em escolas particulares assentadas nos valores euro-cristãos, na qual as alunas e alunos são oriundos de famílias que fazem parte de uma elite intelectual. Neste caso, o Ensino de História Situado, inspirado pelas ferramentas de falar das intelectuais negras pode fazer com que estes estudantes reconheçam seus privilégios e desenvolvam um olhar mais empático em relação aos grupos excluídos?

6. REFERÊNCIAS

ABREU, Regina e CHAGAS, Mário (org). *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

ANHORN, Carmem Teresa Gabriel. Teoria da História, didática da História e narrativa: Diálogos com Paul Ricoeur. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.32, nº 64, p.187-210.2012.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Maria Degolada – Mito ou Realidade? Porto Alegre: EST, 1994

BAIRROS, Luiza. “Nossos feminismos revisitados”. Revista Estudos Feministas, v. 3, n. 2, p. 458-463, 2. sem. 1995.

BUENO, Winnie. A repulsa da classe média branca à geração tombamento. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/repulsa-da-classe-media-branca-intelectualizada-geracao-tombamento/>> Acesso em 30/06/2018.

BULHÕES, Leandro. Sobre oferendas e Encruzilhadas: Nota do Doutorem História pela UNB Leandro Bulhões. Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/noticia/sobre-oferendas-e-encruzilhadas-por-leandro-bulhoes>> . Acesso em 28/06/2018.

CANCLINI, Néstor García. O patrimônio cultural e a constituição imaginária do nacional. In: Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Cidades. n.23. – Brasília: MinC/IPHAN, 1994.

_____. Diferentes, desiguais e desconectados. In: Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade. – Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

_____. Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011. (Ensaio Latino-Americanos, I).

CAPUZZO, Nely. Do Porão da Humanidade. Porto Alegre: CORAG, 1997.

CAPUZZO, Nely. Miséria quem te gerou? Porto Alegre: Editora Sulina, 1964.

CARDOSO, Claudia Pons. Amefricanizando o Feminismo: O Pensamento de Lélia Gonzales. Estudos Feministas, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o Feminismo: A situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://arquivo.geledes.org.br/em-debate/sueli-carneiro/17473-sueli-carneiro-enegrecer-o-feminismo-a-situacao-da-mulher->

negra-na-america-latina-a-partir-de-uma-perspectiva-de-genero>. Acesso em: 23/09/2015.

CARONE, Iray. BENTO, Maria Aparecida. (org.) Psicologia Social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CHAGAS, Mario de Souza. Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mario de Andrade. Chapecó: Argos, 2006.

CHUVA, Márcia. Fundando a Nação: a representação de um Brasil barroco, moderno e civilizado. In: Revista Topoi. v.4, n.7 (jul/dez) – Rio de Janeiro: PPHS/UFRJ, 2003. Disponível em: <http://www.revistatopoi.org/numeros_anteriores/topoi07.htm> Acesso em: 26 de jan. de 2015.

_____. Os arquitetos da memória: sociogênese das práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil (anos 1930-1940). – Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

COLLINS, Patricia H. The Social Construction of Black Feminist Thought. In: Signs, Vol. 14, No. 4, Common Grounds and Crossroads: Race, Ethnicity, and Class in Women's Lives. Chicago, Summer, 1989. Pp.745-773. Disponível em: <<http://links.jstor.org/sici?sici=00979740%28198922%2914%3A4%3C745%3ATSCOF%3E2.0.CO%3B2-1>> Acesso em: 14/07/2015.

CRENSHAW, Kimberlé. A urgência da Interseccionalidade. Disponível em:

<https://www.ted.com/talks/kimberle_crenshaw_the_urgency_of_intersectionality?language=pt-br#t-698194>. Acesso em: 06/03/2018.

CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. Diálogos com o cavaleiro inexistente: O Ensino de História como campo de pesquisa. História & Ensino, Londrina, v. 2, n. 17, p. 219-234, jul./dez. 2011.

DAVIS, Angela. Mulheres, Raça e Classe. São Paulo: Boitempo, 2016.

GOES, Emanuelle. Violência Obstétrica e o viés racial. Centro Brasileiro de Estudos em Saúde. Disponível em: <<http://cebes.org.br/2018/03/violencia-obstetrica-e-o-vies-racial/>> Acesso em: em 20/06/2018.

GONZALEZ, Lélia. "Racismo e sexismo na cultura brasileira". In: SILVA, L. A. et al. Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. Ciências Sociais Hoje, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1983.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O patrimônio como categoria do pensamento in ABREU, Regina e CHAGAS, Mário (org). Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI* Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.

HARAWAY, Donna. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. cadernospagu (5) 1995: pp 07-41.

HEYMANN, Luciana Quillet. O dever de mémoire na França contemporânea: entre memória, história, legislação e direitos. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: Educação como Prática de Liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JABARDO, Mercedes (org). Feminismos negros: Uma antologia. Traficantes de Sueños: mapas. Madrid, 2012. ISBN 13: 978-84-96453-70-8.

JENKINS, Keith. A História Repensada. São Paulo: Contexto, 2007.

KERBER, Alessandro. Memória Musical da Vila Maria da Conceição. Porto Alegre: Unidade Editorial, 2004.

LEAL, Elisabete (org). Museologia Social. Porto Alegre.UE/Secretaria Municipal da Cultura, 2000.

MARÍN, Pilar Cuevas. Memoria colectiva: Hacia un proyecto decolonial. In WALSH, Catherine (org.). PEDAGOGÍAS DECOLONIALES Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir TOMO I. Quito-Ecuador. Ediciones Abya-Yala, 2013.

MAZAMA, Ama. A Afrocentricidade como um novo paradigma. In NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora. Selo Negro Edições. SP, 2014.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. A História cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das ciências sociais. Rev. Inst. Bras. SP, 1992.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: Entre História e Memória. Disponível em: <<http://ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf>> Acesso em 14/08/2017.

MOURA, Carla. Vai dar ladaia - A amante, a fiel e a guerreira agenciando modos de ser menina, negra e periférica. In III Seminário Internacional Desfazendo Gênero. 2017, Campina Grande, PB. Simpósio Temático nº 38: Processos de Subjetivações e Visualidades: Formação Educacional, Gênero e Sexualidades como Exercício da Contemporaneidade. ANAIS. No prelo.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora. Selo Negro Edições. SP, 2014.

PEREIRA, Leandro Balejos. Ensino de história e o ofício do historiador: a investigação do processo de patrimonialização do espaço físico da Escola Estadual Professor Olintho de Oliveira (Porto Alegre/RS) com alunos e alunas do 6º ano do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 161. 2016.

PEREIRA, Nilton M.; MARQUES, Diego Souza. Narrativa do Estranhamento: Ensino de História entre a identidade e a diferença. Plures. Humanidades (Ribeirão Preto), v. 14, p. 83, 2014.

PIZA, Edith. Adolescência e racismo: Uma breve reflexão. Na.1.Simp Internacional do Adolescente. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Maio de 2005. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000100022&script=sci_arttext> Acesso em 13/05/2018.

POSSAMAI, Zita R., LEAL, Elisabete (org). Museologia Social. Porto Alegre. UE/Secretaria Municipal da Cultura, 2000.

QUADROS, Adriana de Souza. A minha escola também tem história: uma proposta de ensino de história através do patrimônio com turmas do 6º ano do ensino fundamental final da Escola Estadual de Educação Básica

Fernando Gomes (Porto Alegre/RS) Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 53. 2016.

RAMOSE, Mogobe B. Globalização e Ubuntu in BOAVENTURA, S. S. Meneses, M.P Epistemologias do Sul. Coimbra. Almedina, 2009.

RASSI, Marcos Antônio Caixeta. FONSECA, Selva Guimarães. SABERES DOCENTES E PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA FUNDAMENTAL E MÉDIA. Seculum – Revista de História João Pessoa, jul./dez. 2006.

RATTZ, Alex. Eu sou Atlântica: Sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. Imprensa Oficial. São Paulo, 2006.

RECH, Thiago Bassani. Casas de religião de Matriz Africana em Porto Alegre: Territorialidades Étnicas e/ou Culturais a partir da Antiga Colônia Africana. Dissertação (Mestrado em Geografia)-Instituto de Geociências, Universidade federal do Rio Grande do Sul.Porto Alegre. p.126. 2012.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo Negro: Violências históricas e Simbólicas. 2015. Disponível em: <<http://ponte.org/feminismo-negro-violencias-historicas-e-simbolicas>>. Acesso em: 14/10/2015.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala. Belo Horizonte MG. Letramento: Justificando, 2017

RUFINO, Luis. Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas sobre conhecimentos, educações e Pós Colonialismo. VIII Seminário Internacional As Redes Educativas e as tecnologias: Movimentos Sociais e Educação (Junho/2015). Disponível em <<https://pt.scribd.com/document/356170801/Exu-e-a-Pedagogia-Das-Encruzilhadas>>. Acesso em 08/03/2017.

SANCHO, Benilson Mario lecker. Maré de cidadania: uma experiência pedagógica com alunos da escola pública no Museu da Maré. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro. p.147. 20. 2016.

SANTOS, Irene. Negro em preto e branco: História fotográfica da população Negra de Poro Alegre Porto Alegre: EST Edições, 2005.

SANTOS, Sherol dos. História da África e cultura afro-brasileira no currículo de história: propostas de trabalho. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 53. 2016

SEFFNER, Fernando. Atravessamentos de Gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. XI ANPED SUL Reunião Científica Regional da ANPED Eixo 18 Gênero Sexualidade e Educação Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 24 a 27 de julho de 2016

SCOTT, Joan Wallach. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. PODE O SUBALTERNO FALAR? Belo Horizonte: Editora UFMG, 133p., 2010 [1985]. Tradução do original em inglês: Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa.

STUMVOLL, Denise. A poética de Lunara e sua relação o pictorialismo. 23º Encontro da ANPAP – "Ecossistemas Artísticos" 15 a 19 de setembro de 2014 – Belo Horizonte – MG. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2014/ANAIS/simposios/simposio01/Denise%20Stumvoll.pdf>> Acesso em 25/09/2017.

TAMASO, Izabela. A Expansão do Patrimônio: novos olhares sobre velhos objetos, outros desafios... In: Sociedade e Cultura, v.8, n2, jul/dez. – Goiânia: UFG, 2005.

_____. Em nome do Patrimônio: representações e apropriações da cultura na cidade de Goiás. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Brasília: UnB, 2007.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Os Valores Civilizatórios e a educação Infantil: Uma contribuição Afro-brasileira. p. 11-15. In BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. (Org.). Modos de Brincar: Caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

VALENTIM, Sérgio. TRUCK, Gustavo. O Grande Tambor. Porto Alegre: Coletivo Catarse, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xIL6Hfg4ZTw> Acesso em 10/04/2018.

VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannonica, n. 6, 1992, p. 68-96.

WERNECK, Jurema. Algumas considerações sobre racismo, sexismo e a tecno-eugenia. Disponível em: <http://www.criola.org.br/artigos/artigo_racismo_sexismo.pdf> Acesso em: 22/09/2015

ZAMBONI, E. Encontros nacionais de Pesquisadores de História: Perspectivas. In ARIAS NETO, J. M. (Org). Dez anos de pesquisas em ensino de História. Londrina: AtritoArt, 2005.

7. ANEXOS



Anexo 1 - Escola Estadual de Ensino Fundamental Santa Luzia



Anexo 2 - Vila Maria da Conceição



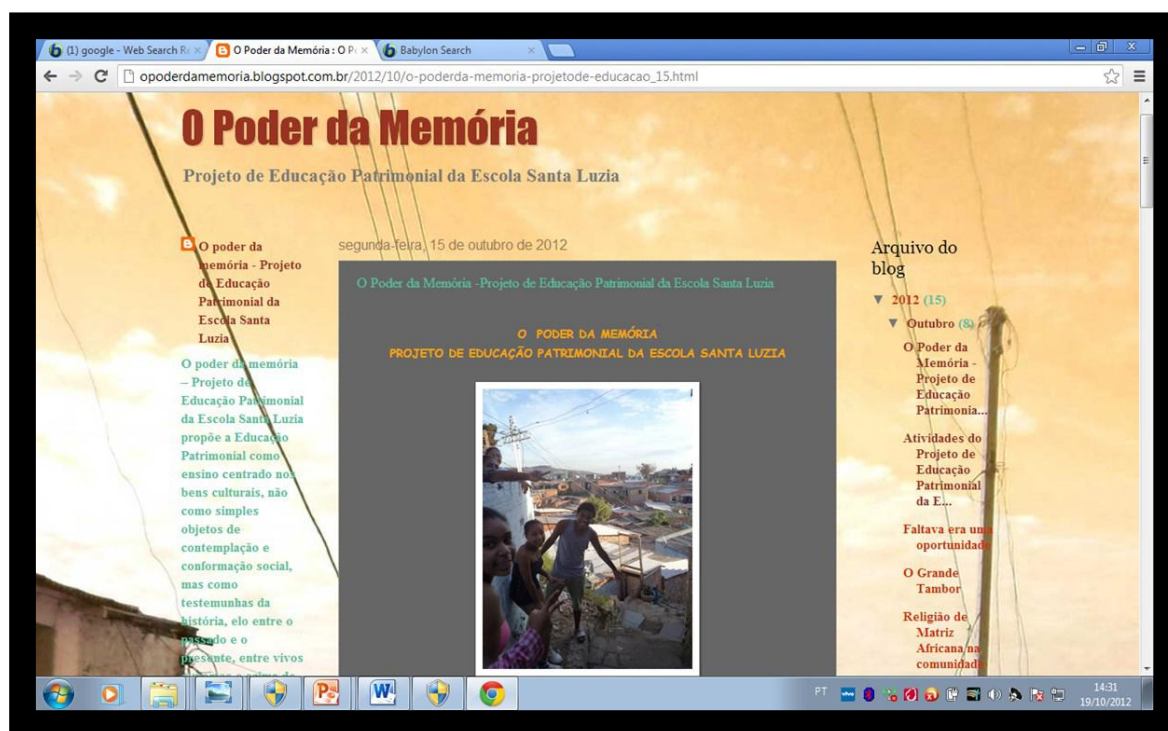
Anexo 3 - Tombamento Simbólico da Grutinha da Maria Degolada I



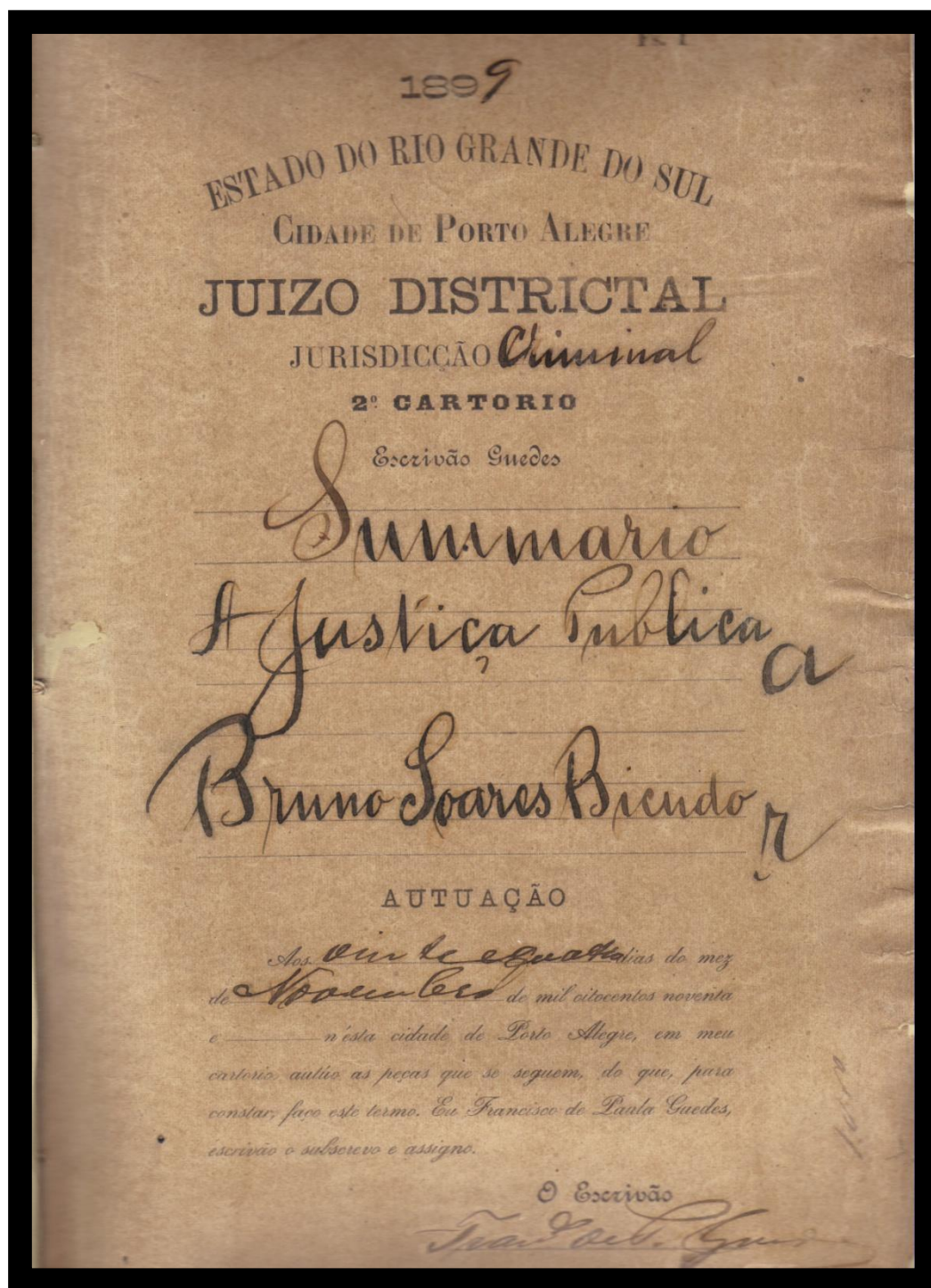
Anexo 4 - Tombamento Simbólico da Grutinha da Maria Degolada II



Anexo 5 - Exposição Fotográfica do Projeto O Poder da Memória



Anexo 6 - Blog www.opoderdamemoria.blogspot.com.br



Anexo 7 – Processo-crime contra Bruno Bicudo, pelo assassinato de Maria Francelina Trenes I

30 47
91
1ª Testemunha
Felisiano Buzero de Almeida, viúvo, um an-
nos, solteiro, praca-
da primeira Regi-
mundo do Distrito
Militar do Estado
do Rio de Janeiro, ~~de~~
cidade de Rio de
Janeiro, que
aos costumes
disse na data
prestando o
promissas legi-
prometendo
por a verda-
de que soube
e lhe fosse
perguntado.
Sendo inquiri-
do sobre a de-
monstração de
lhas de que
se foi lida pe-
lo juiz disse que
no dia referido pelas
trez horas da tarde
a hora de o. de

Depois, o acusado,
a vítima e mais
pessoas, homens
e mulheres, de pos-
são nas propriedades
daes de Hospício
São Pedro, bem lo-
gar de campo, pro-
prio do acusado
do artefete de al-
decaldo, com a vi-
ctima sua am-
gia a prouto d'esta
encastir contra el-
le armada de um
casse; que o
acusado, com se-
guir entretanto,
desarmal-a não
só n'essa occasião
como logo em se-
guinte quando el-
la quiz de novo
aggrar o ent-
armada de um
carro de ferro;
que, n'as d's de
p'rente, como as
demais pessoas
diram em de in-

22
intervir naquelle
disputa detendo
o a que era fre
quente entre el
les disputos e
domicios. Non de
car, poram, que
com os mais pa
ra o deponente. Co
go depois do dia
quando e a testi
monha, que se ha.
biam encaminha
do para o lugar ma
is distante de
aquella em que
se criava um de
nossem a noiva
discussas e pro
cedesse o acesu
sa do como entao
procedem jurchan
do de uma passa
que traia e com
hela de gollando a
sua amagria; que
o deponente e mais
povos presentes
nem si quer proce
deram lo aqumto.

accusado pelo facto
de assassinato de Maria
Francelina Trenes V.
e os seus companheiros
victimas de
uma aggressão por
parte de elle, que
tentou, alem de
arrastar em si a
falsa accusação
tentou do crime
atrasar de mui-
tos de um ca-
po de ferro. Foi
assim que to-
mou o expediente
a resolução de
ir com inimicas
o facto do Cabo Eg-
idio Correia da Sil-
va, a cuja ordem
então o expediente
e seus companheiros
foram presos e
assettados. Da-
da a palavra ao Hon-
ravel Promotor Publico
por este nome foi re-
querido. Dada a pala-
vra ao réo sendo pro-
curado foi requerido.

Of
23

Na de mais disse, com
que foi perguntado
assim na de este a
San Pedro, por não se
ter um nome escre-
ver. José Pinto Band-
eira, de pois de li-
do e com os seus
Ora fei. Eu, Fran-
cisco de Paula Gu-
des, Escrivão, que é
o escrivão.

Nacl. Jm
José Pinto Bandeira
Jant. Dary
Meyr. Sontana
João de Oliveira

Certo

Verificado que intimar a des-
resposta supra p.º 9.º e
de amore de data citada
apurar o juízo de sua
residência. Ora fei. P.
Meyr. A de dezembro de
1897.

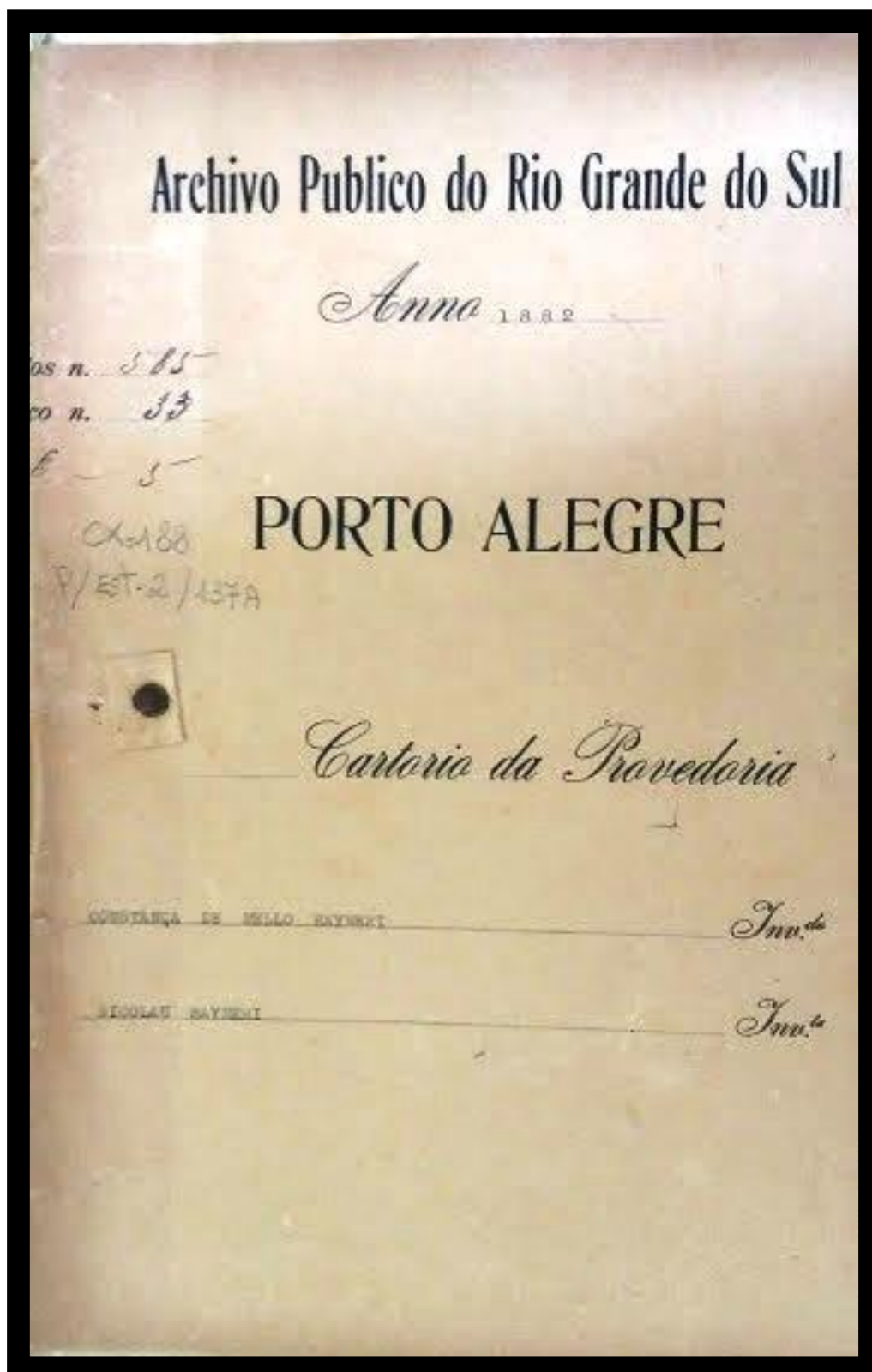
Francisco de Paula Gu-
des



Anexo 13 - "Amor e Ciúme", do Fotógrafo Lunara, ano 1900/ Acervo do Museu Joaquim José Felizardo



Anexo 14 - Publicação do processo crime pelo APERS



Anexo 15 - . Inventário de Constância Rainieri I

Refundido em uma da Lha,
Escritas intenas do Ju-
si da Pore d'uma da Ca-
pella, e Reg. d'uros n'es-
ta Leal e Valerosa Ci-
dade do Porto Alegre
Capitol da Província
de São Pedro do Rio
Grande do Sul, no in-
pedimento do respecto.
na Secretaria

L. n.º 58 F.º 26 v.

Certifico que no livro nu-
mero cinco cento e oito do
registro do Testamen-
tos, n.º 58 a f.º 26 v. está
a @ seis v. do acho
registrado o Testamento
da finada Dona Con-
stância Rainieri, e qual
é o teor seguinte:
Registro do Testamento
com que falleceu n'esta
Cidade, no dia de sessenta
de Março do mil oit-
o e cento e oitenta e dois,
Dona Constância Rain-
ieri, da qual é testem-
unha o seu marido
Nicolás Rainieri. Pres-
da Lei - Antuano,

14^o Mo. do J. J. de Direito da 2^a Vara e Provisórias.

H. J. Comar n.º 100
Porto Alegre 29 de Abril de 1882.
[Signature]

Nicolau Rainieri, viúvo por falecimen-
to de D. Constância de Barros Rainieri, fa-
lecida a 14 de Março último com o testa-
mento constante da Certidão junta, em
que instituiu por seu universal herdeiro
o mesmo supplicante, vem requerer a
V. S. se digne mandar, que antes de entrar
se tome por termo o juramento do supplic-
cante como inventariante e cabeça de
laral, depois do que protesta proseguir a
te final nos termos do inventario e par-
tilha pelos legatários.

P. a V. S. de requerimento
E. B. M. C.

Porto Alegre 29 de Abril de 1882
Nicolau Rainieri

Anexo 18 - Inventário de Constância Rainieri IV

minha afilhada Luíza Pa
meu Lopes, filha de meu
compra de João de Lima
Lopes, a quantia de tr
centos mil reis em mo
da corrente. - Depois
da minha testamentaria fran
camente as minhas escr
vas, euola Rita, maior
a quantia de annos e Jo
lito maior a quantia de
nos. - meu marido thy
passará suas cartas de
liberdade. - Depois a
pau da Malinda, filha
da filha da corrente Hon
riqueta, a quantia de
quinhentos mil reis em
moeda corrente. - De
claro que esta pau da Mal
inda este fôrta fôrta con
ta que eu em meu marido
passamos e fomos regis
trar no cartório de meu
Tabellaes. - Depois a
da minha das minhas afi
lhadas, pau da Rita
fua de Mello e An
na de Mello, filhas de
pau da Virgínia, a qua
lha de trezentos mil reis
a cada uma, em moeda
corrente. - To pau da

Anexo 19 - Inventário de Constância Rainieri V

para todos Paul umas das
memorias da Imperia e da
nossa, deixo a quantia
de duzentos mil reis -
Declaro que Malvina,
Imperia e America, são
minhas afilhadas de aus-
ma. - Deixo a minha
afilhada Joquina Ram-
os, filha natural de
meu entado e compadre
Joze Ramos, a quan-
tidade de tres contos de
reis em moeda corrente, -
esta quantia ficará em
mão de meu maior
filho que a mesma man-
te Joquina possa receber -
Deixo a esta mesma me-
moranda Joquina todos os
meus livros. - De-
claro que todos os legi-
dos que foram de alho-
dos, são pagos integral-
mente, sendo os devidos
duzentos pagos pelas for-
ças de minha honra -
Instituto por meu maior
universal herdeiro a
meu maior Nicolau
Ramos, assim como o me-
uio meu primeiro e meu
de testamentario - Para

Para cumprimento das
minhas disposições thas
naes e fizes da Lei.
Por esta forma tenho
feito o meu testamento
e disposições de ultima
vontade que quero se
cumpra e quize como
n'elle se contem e decla-
ra, e pello as Justicas
d'esto Imperio que o
cumpra e faze cum-
pir em todas as suas
partes. - Foi escripto
por letra do Tabelião
Nuno José de Paiva
assignado do meu pro-
prio punho. - Debru-
xada na Cidade do Rio
de Janeiro aos vinte um
dias do mez de Setem-
bro do mil oitocentos e
oitenta. - Constancia
de Mello Rainieri. - O
meu testamento a seguir
pedido da testadora do
na Constancia de Mello
Rainieri. - O Tabelião
Nuno José de Paiva.
Foi approvado. -
Saiba quantos este publico
o instrumento de appor-
tação do testamento

viagem, que no Anno do
Nascimento do Nosso
Senhor Jesus Christo a
mil e oitenta e duas
e annos, aos tres dias do
mese de Março do dito
anno, n'esta Real e Ca-
lhorada Cidade do Porto
Alagoa, em a casa do
Raphaello, na casa do
moradia da testadora,
Dona Constança de Al-
buquerque Rainieri, aonde em Ca-
bellas foi vinda, e ali
estava presente a test-
adora, reconhecendo a dita
propria de qua deu fe,
e por ella qua se acha
sta de sair de em sua
presença jure e claro em
tudo dimento, na presen-
ça das cinco testemun-
has ao diante nomea-
das e assignadas, na
foi entendo este papel
dispondo qua eia o seu
testamento escripto por
seu Cabelliao em
tres meias folhas e as-
signado de propria pu-
bra d'ella testadora,
qua havia o mesmo tes-
tamento por bom, fado,

Anexo 22 - Inventário de Constância Rainieri VIII

Relação dos bens da fidei de D. Constância
de Wille Ragnari.

Jóias.

- 1 par de brincos com brilhantes.
- 1 broche ou agulha de ponto e sem.
- 1 anel e sem.

Móveis.

- 1 mobília ordinária consistindo de 4 peças, duas ca-
beceiras singelas, duas de braços com assentos de
galhinha (uma de cada lado) e duas aguçadas.
- 1 Cama de casal.
- 1 Dito de solteiro.
- 1 guarda costuras.
- 1 Armário.
- 1 Lavatório com espelho.
- 1 Dito.
- 1 mesa para jantar ordinária.
- 6 Caixas para guardar roupas.
- Louça e toalha de cozinha (poucas peças) em mau
estado.

Semoventes.

- 1 escravo por nome Manoel, idade de 20 an-
nos, mais ou menos.

Réis.

- 6 terrenos no Arraial do Pothem (sem be-
nefícios).
- 6 ditos na Chacara da Tristura (idem).
- 1 Sabão de madeira do Bacharel nº 2002.

Triphile Vieira da Cunha e
fizeram bem sentidas e de
Pete Allegre 9 de Junho de 1881
Ossuário
Raimundo Rodolfo Vaccaro de Camargo

Auto de araliação. -
Antes do Nascimento de
do Senhor Jesus Christo e
mil oitenta e sete e
is n'esta Cidade de
te Alegre em casa da
si directeda do Doutor
marcha Dias de Castro
binha, por doto de Junho
doto amor, pelas das
manha, achanado - se
sentes o mesmo. Jura
reservas os Senhores Joa
phile Vieira da Cunha
Manoel Joaquim de
tas Junia, araliação
mãa do e juramentado
por este Juiz para aralia
nem os ben treatmentes
humana da Juia da
tonia do Nello Rainieri
a este Juiz deturba
quo delapira de jurame
prestaro deessa o adre
bons descriptos e epis

existentes pertencentes a dita
 Fazenda, em seguida
 designar-se o fme, araba-
 dres a comprados pelo
 a do gado do imentarian
 te da referida fazenda
 Doutor Hemetério José
 Veloso da Silva e de
 mim Escuro no fim as-
 signado e eu, Refugio de
 Silva da Silva escuro
 juramentado, todos para
 o local onde são situados
 os bens de raiz pertencentes
 a dita Fazenda e ali de
 fraiz de visto e mim escuro
 muito examinados pelos
 lavradores, acharão deves
 dar a cada um os vallo-
 res que adiante se seguem:
 Bens de raiz -

Um sobrado na rua do Rio
 Amole, muros de cimento e
 quatorze, de cimento e de cimen-
 to e de cimento e de cimento, com
 tres metros e quarenta em
 timetros de frente, tendo
 em cima seis janelas,
 duas salas, gabinete, tres
 quartos, varanda, cozinha,
 portão e um banheiro. Um
 salão, com duas janelas,
 duas, alvará, um quarto

quarto na varanda, varanda, dois passadizos com
 quatro quartos, cozinha
 de, banheiro, sacada com
 de, e mais uma porta
 janelas na frente com
 corla e quarto tendo frente
 a fundos vinte nove, tendo
 ta e três, direi de - de
 h nascente com casa de
 deiros de Manoel José
 na e pelo frente com
 de de deiros de Luís
 Tony da Silva, acharão
 de tanta e cinco contra

25.000.000 reis. -
 Seis terrenos no Parthenon
 com ante a pituita palmeira
 de frente a mil de fundos
 fazendo frente a uma de
 de - Dião, acharão vale
 1.000.000 em conto de reis. -
 Seis ditos no Juaiá de
 Tese, acharão valerão
 90.000 vinte mil reis. -
 - Escravos. -
 Um escravo de nome Manoel
 de idade cincenta annos
 mais ou menos, acharão
 100.000 valerão em mil reis. -
 Uma escrava de nome
 Leticia, idade de vinte e seis

Anexo 26 - Inventário de Constância Rainieri XII

24

annos, tota series, acha-
 rão valles quinhentos mil
 reis. - Uma reserva de 500.000
 nome Rita, com quam-
 ta e quatro annos, tota
 series, acharão valles,
 quatrocentos mil reis. - 400.000
 - Moreis. -
 Uma mobilia velha, acha-
 rão valles setenta mil reis. - 80.000
 Uma Cama para casol, acha-
 rão valles sessenta mil
 reis. - Uma dita para
 solteiro, acharão valles oito
 mil reis. - Um guarda
 vestidos, acharão valles em
 cento mil reis. - Uma Ca. 50.000
 modo, acharão valles tem-
 ta mil reis. - Um Lavatório 30.000
 no com espelhos, acharão
 valles, setenta mil reis. - 70.000
 Um bidé, acharão valles
 quinze mil reis. - Uma 15.000
 Mesa para jantar, acharão
 valles vinte mil reis. - 20.000
 Seis Cadeiras Americanas
 acharão valles dez mil reis 10.000
 Louça @ tres de cozinha,
 acharão valles trinta mil
 reis. - - Faria - 30.000
 Um ampl com brilhante,
 (pequeno) acharão valles
 sessenta mil reis. - Um 60.000

Nem por de humas com
 thantes, acharão raste
 20000 ducados mil reis -
 Uma pulseira de ouro de
 uma pedra de rubi, a
 20000 rás raste cincenta mil
 Um Anel de ouro com
 uma pedra ordinaria,
 20000 rás raste trenta mil
 Uma pulseira de ouro com
 com coraço, acharão r
 40000 lrs quarenta mil reis -
 Depois de finda esta ar
 ção em seguida declar
 rão os aralhoes não p
 ter mais com algum p
 aralhoes, e fôr eia
 os rathores que em sua
 dienciaz entendião d
 darem aos ditos lms, r
 de um p
 qual deu fôr f
 aralhão as duas h
 tarde e mandou l
 este auto e qual dep
 do feito e lido e ach
 conforme e assigna
 os aralhadores le
 gado de m
 dos p
 Cu
 Livro
 de r.

Rosendo Rodrigez Gomum de Camacho
que escreveu que confereu e sub-
scribi e assigno. em

Rosendo Rodrigez Gomum de Camacho
João Theophilo Nicolin de Camacho
M. João de Freitas
Humberto J. Beltrão de Almeida

Rosendo Rodrigez Gomum de Camacho.

Conclusão -
Os furos concluídos ao Sr.
Bernardo Dias de Castro
Lobinhos, Juiz Secretário
dos Resíduos, do qual fo-
co este termo. Eu, profun-
do Bem da Sua em-
presa, para ammentar e esau-
vy - Eu Rosendo Rodrigez de
Camacho Nicolin de que sub-
scribi e assigno.

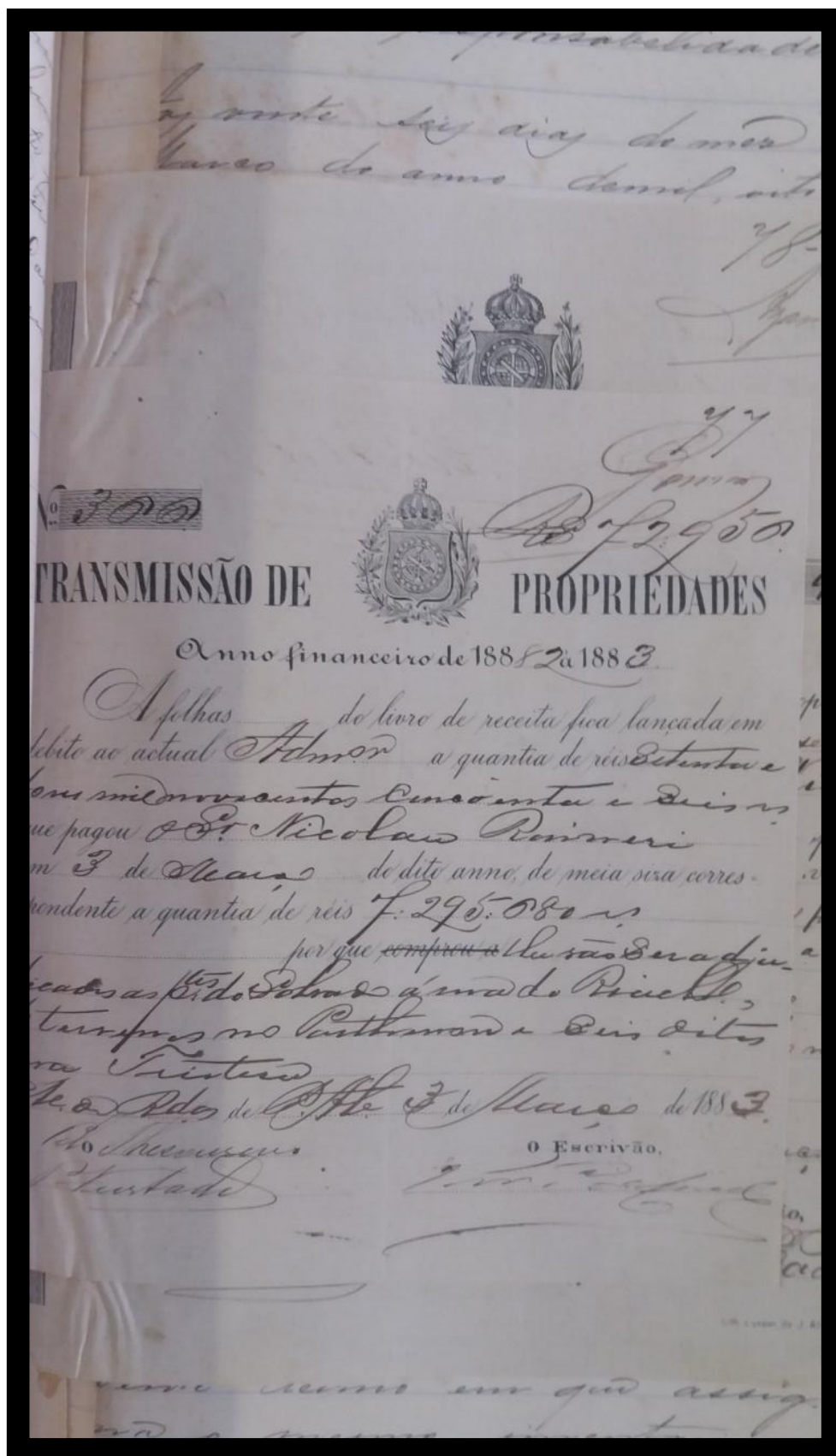
Concluído em 19 de Junho de 1914
Vista aos Srs. Procurador Geral
e Promotor dos Resíduos. (Assinatura)
Junho de 1914.

Data
Na data supra por parte de
Sr. Bernardo Dias de Castro
Juiz Secretário
Resíduos em furos dados este

com as testemunhas a
presentes perante o Escrivão
do Registro Civil de
Ceará. O Sr. Raimundo
diz: Homem de Carácter
e que confiei esboçar
Mafina de Agello,
Pedro Antão de J. L. L.
Antonio G. de Carvalho Junior

Em tempo declaro que a autographia
de além do nome próprio de
uma declaração não fronte de
tinha, tem mais o apellido de
Mello. Da supra. -
Oscivão Carneiro.

testamenteiro e assigna
as testemunhas a tudo
sentar perante o Escri
Eu Refeius Scirina do
ra escurante Jim ann
e escurpy - Eten Rosend
dugo Hamun de Curachio
ediac qui sube e e e e e
Olimpia de Mella
Pena Ant. e J. H. H.
Antonio Gz de Carvalho Jm



Anexo 33 Inventário de Constância Rainieri IX



Anexo 34 - Inventário de Constância Rainieri XX

<i>Contas</i>		<i>Constância Rainieri</i>	
Para d. bar f. 23	56.090.000		
Para d. bar f. 25	100.000		
Valor dos escravos Juliano e Rita			
aproveitados pela inventariada f. 24	900.000		
Morais f. 26	755.000		
Monte menor			37.343.000
Contas Contadas a f. 35	447.380		
Divida d. Jorge Rainieri, const. f. 4 e 11 de app.	401.000	148.850	
Monte menor			36.994.120
Morais de vivos Medeiros Rainieri			11.497.160
Divida d. Jorge Rainieri, const. f. 3 de app. e para al. de f. 3		64.27.500	
Liquido d. dito morais		12.367.550	
Morais de inventariada			11.497.160
Valor dos escravos Juliano e Rita	900.000		
Liquido d. Constância Rainieri	1.000.000		
" d. Tibria Rainieri de f. 2	300.000		
" de padre Malvin	500.000		
" d. Olimpia de f. 11	300.000		
" d. Amara de f. 11	300.000		
" d. Paul	200.000		
" d. Jozeina Rainieri	3.380.000		
Tava d. d. sobre a inventariada			

Anexo 35 Inventário de Constância Rainieri XXI

Registro da carta de liberdade
passada por Nicolau Raineri
a favor da parda Olympia
na forma abaixo declarada.
Eu abaixo assignada, senhor de
uma escrava de nome Olympia
de cor mulata, idade oito an-
nos, concedo prometto desta
plena liberdade para que a
que como se nascida fosse
de ventre livre; e por ter recebido
da Associação Parthenon litterario
a quantia de trezentos milreis,
firmo a presente carta de
liberdade para que produza
seu effeito. - Porto Alegre qua-
tro de Outubro de mil e oitocentos
sessenta e nove. - Nicolau Raineri,
Comateternunha, Carlos José
Cinica da Silva. - José Leal d'Al-
vega. - Reconheço as tres assi-
gnaturas supra. - Porto Alegre trez
de setembro de mil e oitocentos e se-
tenta. Em testemunho de verda-
de estava o signal publico e rasso.
O Tabelião Bento José de Paula
estava sellada com eusentos
reis, conforme a estampilha do
sello adhesivo devidamente
inutilizada. Nada mais con-
tava em dita carta de liberdade
aqui registrada, e a mesma original

237
com o lito
e a mesma original me reporto.
Porto alegre tres de setembro de
mil oitocentos e setenta. E eu
Monte Fiu de Fiume Tabellini
que escrevi subscreevo e assino
Monte Fiu de Fiume

Registros da carta de liberdade
passada por Luiza de Meneses
Lemos a crioula de nome
Martha, como abaixo se de-
clara.

Declaro em abaixo
assignada, que sendo senhora
e possuidora de uma crioula
de nome Martha de idade vin-
te e dois meses, que me pertence
por herança e legado de meu
pai, cuja crioula e filho da
crioula Paulina, que tambem
foi escrava de meu pai, e e
hoje liberta; e tendo recebido
da sociedade Parthenon littera-
rio a quantia de quatrocentos
milreis em moeda corrente
para sua alforria; em con-
sequencia concedo plena li-
berdade a dita crioula Mar-
tha para que della hoje digo
della possa gozar de hoje para
sempre, como se de dentro livre
nascesse. Porto alegre onse de

de mil oitocentos setenta e
quatro. - Lei

158

Silveira

Registro de uma carta de liberdade
passada por Nicolau Raineri
e sua mulher, a favor da parda
de nome Malvina, como abaixo
se declara.

Pela presente, concede
mos plena liberdade a nossa es-
crava parda de nome Malvina,
de idade vinte annos; em attenção
e remuneração ao bom serviço
que nos tem prestado. E para seu
título passarmos o presente que as-
signamos, perante as duas testemun-
has abaixo assignadas. - Setava
uma estampilha do sello adherente
do valor de duzentos reis e sobre ella
escripto: Porto Alegre onze de Ju-
nho de mil oitocentos setenta e
quatro. - Nicolau Raineri. -
Constança de Belles Raineri. -
Como testemunha, Joaquim
Gonsalves Brato. Monteiro.
Joaquim Caetano Pinto. - Re-
conheço as quatro assignaturas, de
fora de qua sou fei. - Porto Alegre

Onze de Junho de mil oitocentos setenta e quatro. - Em testemunho de verdade estava o signal publico a rasar. - O tabelião Bento José de Sáia. - Nada mais contava em dita carta de liberdade aqui registrada. - Porto Alegre onze de Junho de mil oitocentos setenta e quatro. - Eu

Registro de uma carta de liberdade passada por Agostinha dos Reis Siqueira, ao preto de nome Antonio de Macas, como abaixo se declara -

Por este por mim feito e abaixo assignado, declaro que sou senhora e possuidora de um escravo de nome Antonio de Macas africano; ao qual Antonio de minha livre e espontanea vontade e sem constrangimento de pessoa alguma, concedo desde já a liberdade, e de facto liberto fica de hoje para sempre, a fim de que desde já possa gozar de sua liberdade como se fora de ventre livre e como livre que é por virtude

VILA MARIA DA CONCEIÇÃO

Vale Fidalgo

Da janela do sobrado onde funciona a Pequena Casa da Criança, na vila sede da Maria da Conceição a religiosa Nely Caspuz assistiu, um dia, à perseguição policial a um pequeno marginal desarmado, que acabou baleado pelas costas e abandonado entre os entulhos de um terreno baldio. Vinte e quatro horas depois, leu no jornal que o menino alvejado trocava tiros com os policiais. Testemunhar "mentiras" como esta em 34 anos de trabalho com os vileiros, lhe dão autoridade suficiente para garantir: "Aqui não é um antro de bandidos. Menos de 10% dos moradores são criminosos. Só que os crimes dos pobres aparecem e os da burguesia são abafados".

Por ROSINA DUARTE
Editora Local / ZH

Vamos entrar nas ruelas. E ver como se luta pela vida

Collares olha a vila do alto: nos casebres, de 3 a 10 mil pessoas

O "corpo" da vila Nossa Senhora da Conceição ou simplesmente Maria da Conceição, é igual ao de tantas outras vilas clandestinas da região metropolitana: casebres, poleiros, abrigo de famílias de fartas proles, becos e ruelas — enlameadas nos dias de chuva, poeirentas no bom tempo — e carência quase total de infra-estrutura. A "alma" popular, porém, tem as suas peculiaridades. Há mais de 30 anos em luta com as autoridades, pelo reconhecimento dos seus direitos de cidadão, os vileiros foram dos primeiros a lançar mão dos mutirões e da ação comunitária organizada. Apesar do apelido sinistro de Maria Degolada e da má fama do local, o número de "bandidos" que vivem por lá não ultrapassa a 10% dos moradores, garantem os líderes locais, baseados em levantamentos realizados por eles próprios.

Hoje de 8 a 10 mil pessoas moram na vila. É gente humilde, alguns migrantes do interior, outros descendentes das famílias catarienses que, no início dos anos 50, ergueram casebres cambiais nas proximidades das docas do porto.

O índice de desemprego é alto e, para sobreviver, os homens fazem qualquer tipo de coisa trabalhando até 12 horas por dia. Ainda assim, arregaçam as mangas no fim de semana quando são organizados os mutirões. Por lá eles que constroem, por exemplo, os rudimentos das redes de esgoto, os "pés-de-galinha" que levam água para dentro dos barracos e até a primeira sede da Pequena Casa da Criança. Mas, na hora da pintura e dos arrebanhados, as mulheres deixaram as panelas queimando no fogão "para que a obra terminasse mais depressa".

Ativas, reivindicadoras, as vileiras da Maria Conceição realizam verdadeiras proezas de sobrevivência, como criar nove filhos sozinhas "trabalhando honestamente". Mariene Cunha Alves fez isso, tendo co-

mo tática apenas suas habilidades de cozinheira e garante jamais ter se "apavorado".

Pelas Costas

Embora a média de filhos seja de três por família, existem casos como o de Mariene e de Elizabeth Raimundo, mães de 14 filhos, um deles morto pelas balas da polícia. Era um dos tantos que acabam morrendo por praticarem pequenos furtos. Muitas vezes estão desarmados e são baleados pelas costas, lembra a irmã Nely, mencionando uma cena presenciada por ela própria, da janela do seu gabinete. "No dia seguinte saí no jornal que o menino tinha aberto fogo contra os policiais".

Ao contrário do que aconteceu logo no início da vila, quando a marginalidade iniciava, no período pré-quartel, hoje as crianças aprendem a roubar antes de conhecerem as letras. Na maioria das vezes começam afeitos, com o intuito de matar a fome. Mas os marginais perigosos não representam o perfil do morador da vila, garante o presidente interino do Conselho Comunitário, Antonio Paulo Elias, o Tampão. É certo que por lá existem traficantes, quadrilheiros assaltantes e foragidos, mas somados eles não chegam a 10% da população, ou seja, 800 pessoas, segundo os levantamentos da freira que lá atua há 34 anos. A grande maioria deles passou fome na infância, assistiu à mãe receber amantes em casa ou foi espancado pelo pai embriagado.

Para as meninas que viveram situação idêntica, a sina é quase sempre a prostituição. Algumas delas são estupradas pelos próprios policiais como é o caso de uma adolescente de 14 anos, identificada pelo nome fictício de Sandra no livro "Miséria Quem te

Gerou?", inspirado na vila Maria da Conceição.

Fazedoras de anjos

Nestes casos, assim como nos de grávidas indesejadas, entram em cena as "fazedoras de anjo" — parteiras desqualificadas que atuam empiricamente e sem qualquer critério higiênico. Na falta delas, servem agulhas de tricô e outros métodos medievais de aborto, que muitas vezes levam a mulher à morte.

As vezes estes "acidentes da natureza" acabam nascendo, mesmo porque a informação a respeito de métodos anticoncepcionais é quase nula entre as vileiras. Quando isso acontece, os resultados são igualmente trágicos. "Já segurei no colo crianças de sete meses pesando três quilos", informa a irmã Nely, desalentada, revelando que, no posto médico são atendidos pelo menos dois bebês mortos por dia.

As chamadas "famílias comuns", estritamente, não representam uma raridade na vila. Elas existem, são abundantes e, não fosse a miséria, se confundiriam com qualquer outra da classe média. Para elas, o que falta mesmo é o dinheiro, a comida, o aquecimento e a tranquilidade de ser dono do chão onde pisam. Constantemente ameaçadas pelo fantasma do despejo, são elas os principais integrantes dos movimentos de reivindicação pela terra e, em nome dessas pessoas, é que Tampão deixou o pedido ao prefeito Alceu Collares: "Mude o plano diretor. Ele corta a nossa vila pelo meio". Para o líder do Conselho Comunitário, a alteração do Plano é a única chance dos vileiros, que não se mostram tranquilos nem com as garantias dadas por Collares de permanência na Vila durante sua administração. "E nas outras que virão?" Se perguntam. E temem.

A irmã Nely dos pobres. Há 34 anos

No dia do seu aniversário, a irmã Nely riu e se emocionou, assistindo a ela própria — representada por um grupo de adolescentes, num palco improvisado — indo, vindo e até desmalhando de cansaço para ajudar os vileiros da Maria da Conceição. O desmaio, na linguagem simples dos garotos, foi o reconhecimento pelos 34 anos de empenho e trabalho e a peça, uma homenagem a quem já frequentou cinemas com marginais, foi acusada de ladra e comunista, livrou a cara de muita gente na polícia, se fez assistente social e psicóloga para entender melhor a gente da "Maria Degolada".

A história da vida de Nely Capuzzo, missionária da ordem de Jesus Crucificado, se confunde com a da vila. Uma espécie de casamento, iniciado com um encontro no cais do Porto, onde a vila começou, no início dos anos 50. "Meu coração pulsava fortemente, parecia uma enamorada...", descreveu a freira no livro "Miséria, Quem te Gerou?".

Nely tinha apenas 20 anos quando aconteceu "o primeiro encontro" e recém migrara de Golás para Porto Alegre, atendendo determinações da ordem religiosa em que ingressara há dois anos. Migrantes como ela, só que completamente pauperizados e marginalizados, eram os moradores do cais, nas proximidades da Doca das Frutas. Suas proles andavam descalças, cobertas apenas com trapos e conceberam seu afeto à freira, em troca de balas e santinhos. Por vários meses aprenderam catecismo com ela, sentados no chão do cais, quando o tempo era bom.

Foi numa destas tardes que Nely, brincando de roda com as crianças, assistiu horrorizada às mansas águas do Guaíba inundarem a vila, transformando os barracos num amontoado de madeiras podres e encharcadas. "A versão corrente é de que a prefeitura quis forçá-los (os vileiros) a abandonar aquele local, escreveu a irmã, "(...) Uma velocidade excessiva nas drags e pronto".

Flagelados, os moradores das Docas foram levados pelos caminhões do governo municipal no dia seguinte e a despedida da freira foi um aceno choroso. Aos seus ouvidos chegou uma última frase: "Nos encontramos na Maria Degolada, irmã". O reencontro, porém, levou três meses para acontecer. Neste tempo, a jovem missionária gastou todas as solas dos seus sa-



Irmã Nely: durante sua luta pelos pobres, foi acusada até de ser comunista

patos subindo e descendo o morro assombrado e perguntando em vão para onde tinham levado sua gente.

Junto com os vileiros das Docas, mais migrantes haviam sido instalados e a vila crescera consideravelmente. "Logo que cheguei visitei sozinha 615 famílias. Eles viviam na mesma miséria que hoje, talvez ainda um pouco melhor". Empenhada na catequese, Nely bem cedo se deu conta de que não podia falar em Deus para quem tinha a barriga vazia, e a natureza do seu trabalho ganhou contornos sociais que lhe valeram a pecha de comunista. Mesmo porque, na década de 50 ninguém falava em comunidade eclesial de base.

James Dean

Sentada no chão, ela ensinava trabalhos práticos às mulheres e enfrentava marginais considerados de alta periculosidade, como foi o caso de "James Dean", o primeiro que enfrentou frente a frente. Com o tempo criou um grupo de trabalho com delinquentes realizando as reuniões dentro da sede da Pequena Casa da Criança, construída em cima de um depósito de lixo aterrado a carrinho de mão nos anos anteriores. Com isso ganhou fama de acobertar crimes.

Mas ela não esquecia o trabalho religioso e andava por toda a vila com um velho Renault cedido pela Cúria Metropolitana e transformado em

carro-capela. Para melhor entender os vileiros, a missionária decidiu cursar a Faculdade de Serviço Social e, mais tarde, de Psicologia e Teologia.

Em 64, ano perigoso de abrir a boca, lançou um livro chamado "Miséria Quem te Gerou?" sobre sua vivência na vila. A obra atingiu o terceiro lugar na Feira do Livro daquele ano, sendo superada apenas por um best-seller, o então imbatível Pequeno Príncipe, de Saint-Exupéry.

Passado tanto tempo, a própria irmã Nely sente dificuldade de lembrar todos os passos de sua caminhada. Sabe apenas que embora não more dentro da vila, e sim num convento, é tão membro da comunidade quanto qualquer um dos que lá vivem. Dirigindo a chamada Pequena Casa da Criança — hoje um sobrado com 113 funcionários — lidera um trabalho comunitário que se auto-sustenta e oferece nada menos que escola, creche, posto médico, atendimento psicológico gratuito e assistência social. Embora não atenda todo o universo da vila, a Pequena Casa da Criança é uma espécie de foro de reivindicações e lá funcionam ainda o clube de Mães e o Conselho Comunitário. À noite, quando os funcionários voltam para casa e a irmã para o convento, é também lá que ensaiam a banda "Um dia sai" e a escola "Samba Puro", representante da Maria da Conceição no Carnaval. Afinal, nem só de trabalho vive o homem, dizem os sambistas.



Anexo 49 - Jornal Zero Hora, 1977. Acervo do Arquivo Moysés Vellinho

PMPA - SMC - CMC
ARQUIVO HISTÓRICO DE P. ALEGRE MOYSÉS VELLINHO
DATA 31/108/1986 PÁG. _____
J. COMÉRCIO () C. POVO () ZH (X)



No meio da vila, o túmulo da santa dos favelados



Irmã Nely convive com o pessoal da vila e sabe bem de suas dificuldades. Ela evitou um confronto entre a igreja e os moradores da Conceição

A moça de família, morta pelo brigadiano

A moça de família, morta pelo brigadiano

Nas noites de céu limpo e de lua brilhante, um vulto de mulher, vestida de noiva, costuma passear por entre os casebres miseráveis da Vila Maria da Conceição, em Porto Alegre. Ela anda com a mão direita segurando a garganta e solta gemidos de dor. Os moradores da Vila já se acostumaram com ela. E não a chamam de fantasma, mas de santa. Ela é a Maria Degolada, venerada pelos marginais que povoam a Vila Maria da Conceição. Aliás, Vila da Maria Degolada, como é conhecida pelos gaúchos.

A veneração a Maria Degolada começou, provavelmente, no início deste século. Por esta época ela foi assassinada pelo seu companheiro. Existem duas versões para a origem dela. Segundo o trabalho feito para dissertação de mestrado em Antropologia Social, do curso de Pós-graduação em Antropologia, Política e Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) por Antônio Augusto Fagundes, chamado "As Santas Prostitutas", uma das histórias a respeito da origem de Maria conta que ela era uma "moça de família" que fora convidada pelo noivo, um cabo da Brigada Militar, para um piquenique no morro onde está localizada a Vila, hoje. No final do encontro, ela teria se recusado a ceder aos desejos sexuais dele e foi degolada por isso.

Problemas com a Igreja Católica

A outra versão era de que ela era uma prostituta, e que o cabo brigadiano seria seu amante. Os dois teriam se encontrado no Morro e uma briga de casal acabou em crime. O cabo a degolou. Não existe registro histórico exato da época em que aconteceu este assassinato e ela é apenas conhecida como Maria, provavelmente um dos seus nomes. Era uma moça bonita. Chegar à exatidão dos fatos a respeito da origem dela seria uma tarefa difícil, até para o melhor dos investigadores. Sua história está recheada de lendas e os documentos oficiais sobre este caso praticamente não existem. A história chegou aos dias atuais graças à memória do povo. A bem da verdade, é bom que se registre: aos devotos de Maria Degolada pouco interessa a verdade dos fatos, envolvendo sua figura. O que interessa são seus milagres. A fé dos moradores do Morro na Maria Degolada sempre foi uma coisa muito forte. Inclusive já chegou até a causar alguns problemas com a Igreja Católica. Acontece que a Maria Degolada era confundida com Nossa Senhora da Conceição. Havia uma espécie de fusão na adoração às duas. Foi quando a irmã Nely Capuzzo entrou na história. Isto aconteceu na década de 70. Nely começou a fazer uma espécie de trabalho de esclarecimento junto aos moradores da Vila: "Ninguém quer tirar da memória de vocês a Maria Degolada. O que nos interessa é esclarecer o assunto". O trabalho de Nely evitou que acontecesse um

confronto entre a Igreja e a população da Conceição.

Nely trabalha junto à população da Vila, prestando serviços de assistência social e educação política. Isto a ajudou a ganhar a confiança dos vileiros. E aos poucos foi tornando claro que a devoção a Maria Degolada é uma coisa e a Nossa Senhora da Conceição é outra. Hoje, qualquer vileiro sabe disso. E, de uma certa maneira, isto veio fortalecer a fé em Maria Degolada. Os primeiros moradores da Vila, como Maria Teixeira, uma velhinha que já esqueceu há quantos anos mora ali, fazem suas promessas a ela. A gurizada a respeita. E o fato dela não atender pedido de brigadiano a torna mais popular. A Vila Maria da Conceição, por muitos anos, carregou a fama de ser o local, em Porto Alegre, onde havia o maior número de bandidos por metro quadrado.

O corpo não está na sepultura

E ainda hoje é um dos lugares mais miseráveis de Porto Alegre. É lá que há a maior taxa de mortalidade infantil do município. E de onde sai o maior número de garotas que se prostituem. Esta vila, que tem mais de cinco mil famílias, concentra o grosso dos colonos que foram extorquidos de suas roças pela concentração de renda. Maria Degolada é a santa dessa gente. O túmulo de Maria Degolada está encravado no meio da Vila. E rodeado de casebres que soltam seus esgotos a céu aberto. Segundo o trabalho do folclorista Antônio Augusto Fagundes, o corpo dela não se encontra lá. Onde está? Ninguém sabe, ao certo. Para os moradores da Vila, os restos dela estão lá. E sua se-

pultura é toda decorada de placas que agradecem as graças alcançadas: "Mariana Rocha dos Santos agradece a uma graça alcançada". Braços, pernas e cabeças plásticas, simbolizando parte do corpo que foram curadas de doenças pela intervenção da santa, existem às dezenas espalhadas pelo túmulo. Ele é branco e os moradores o conservam limpo. Histórias de milagres da Maria Degolada correm soltas entre os moradores do Morro. Nelas, personagens importantes do mundo político gaúcho já andaram se socorrendo da influência da santa junto a Deus para resolver seus negócios. Inclusive existem registros jornalísticos dos anos 60 que mostram caravanas de devotos que subiam o morro para pagar suas promessas a Maria. Em parte, isto acontecia porque havia uma confusão entre ela e Nossa Senhora da Conceição. Hoje, os devotos dela se concentram, basicamente, entre a população da Vila e um ou outro morador mais antigo de Porto Alegre que mora fora do Morro. A existência da devoção a Maria Degolada está intimamente ligada à miséria em que vivem seus devotos. Segundo um religioso, a vida dela, pelo fato de ter sido assassinada por um policial, que representa o poder do Estado, se torna muito semelhante a dos seus crentes que, devido a injustiças sociais, são afastados do chamado processo produtivo. Seu nome continuará sendo chamado pelos marginais quando estão presos nas delegacias da cidade. Ou mesmo dentro dos miseráveis casebres que rodeiam sua sepultura, pelas mães que não têm dinheiro para pagar o médico para seus filhos.

Dentro da Vila, a fé em Maria Degolada é mais forte entre os que "estão pedindo pelos homens". Um dos chamados bandidos deu sua opinião: "Seguinte, amizade, ela entra nos lugares em que os anjinhos da Igreja não entram.

Um recurso para mães desesperadas

Márcia Rodrigues da Silveira mora na Vila Maria Degolada em Porto Alegre e tem dois filhos: um está preso na Fundação Estadual do Bem-estar do Menor (Febem) por estar envolvido em assalto a mão armada, e o outro no Presídio Central da cidade por crime de formação de quadrilha. Ela concordou em falar a respeito de sua fé na Maria Degolada, com uma condição: não ser fotografada.

Vive em Porto Alegre há mais de 30 anos, tendo chegado do interior do Passo Fundo. Juntou os "trapos" com um operário e pôs no mundo cinco filhos. Aprendeu com os "antigos" da Vila a crença em Maria Degolada. Seu depoimento: "Eu lembro que quando a gente ia procurar os gurus nas delegacias e os homens diziam que eles não estavam lá e eu e o meu negro velho, que Deus o te-

nha, ouvíamos os gritos dos presos apertando dos policiais, eu me agarrava com ela pedindo que aqueles pedidos de socorro não fossem dos meninos. Muitas vezes, quando "as crianças" saíam de casa e ela tinha certeza de que eles iam fazer "sem-vergonhice", ela também pedia à santa que os protegesse.

A fé de Márcia na Maria Degolada não é uma coisa fanática. Gosta de santa porque fala com ela coisas que seus filhos fazem que são julgadas pecadas, segundo os ensinamentos que ela recebeu, por outros santos. "A gente é mãe. E por mais errados que eles sejam, serão sempre nossos filhos". Márcia é uma mulher dos seus 50 anos. Sua aparência, porém, é de uma pessoa que tem mais de 60. Raramente ela sai do seu casebre. Fala com as pessoas através de uma janela entreaberta.

Ananias: Padre Deus e Padre Manoel

MARIA DA CONCEIÇÃO, A HISTÓRIA RESISTE



Maria da Conceição e seu marido Sabino se amavam muito. Ela tinha a pele clara, cabelos loiros e longos. Sabino, homem rude e forte, o tipo do gritão que gostava de festas e que bebia, amava de uma maneira diferente. Batia na mulher. Soldado da Brigada Militar, Sabino havia lutado numa guerra. Talvez a do Paraguai. Um dia, o casal e mais alguns amigos resolveram fazer mais um piquenique, coisa que eles faziam seguido, para afastar-se do movimento da cidade. Procuravam os morros, onde a natureza ainda imperava verde claro. Foram todos. Para Sabino, domingo era uma festa. Maria da Conceição botou seu vestido mais bonito. Vestido branco e luminoso. Caminharam para os lados do cemitério, lá pra trás, e encontraram o lugar. Enquanto o churrasco assava, a bebida corria. Os amigos tocavam gaita e violão e Maria da Conceição dançava alegre. Sabino, talvez já meio "alto", sentou-se na raiz da figueira grande e começou a pensar. Vendo-o assim pensativo, Maria veio ver o que se passava com ele.

— Eu tô meio cansado, não é nada não.

E ela recostou a cabeça loura em seu colo. Sabino, absorvido pelos pensamentos, não sentia a mulher. Pensava na guerra, nos horrores que presenciara, nas cabeças que caíam ao chão, degoladas. No sangue. Uma fixação terrível lhe veio à mente. Precisava matar. Não sabia porque, mas precisava. Os pensamentos evoluíam e ele via mais sangue, mais morte, diante de seus olhos turvos. Maria da Conceição ali, perto de si. Pescoço branco, liso. Linda.

Os outros homens continuavam bebendo e cantando, o churrasco estava quase pronto. Não prestavam atenção aos dois ao pé da figueira. Seguido eles ficavam assim, conversando.

Mas naquele dia, era diferente. Sabino não conversava. Olhos esbugalhados, gritos de pavor, todo o pavor da guerra se manifestava à sua frente. O desejo de matar continua, aumenta. Irreprimível. Ele olha Maria da Conceição, segura o cabo da adaga. Quando a música dos amigos se torna mais agitada, puxa a arma e rasga o pescoço da mulher amada, transtornado. Vendo aquilo, os homens começaram a gritar, chamando:

— Polícia, polícia. Socorro!

A OUTRA VERSÃO

A história contada agora, é uma das versões do assassinato de uma mulher. De boca em boca, passando pelo misticismo popular e pelo espírito assombroso que caracterizava a religião antiga, ganhou outras narrativas. Encheu-se de mistério e

FMPA - SBC
ARQUIVO HISTÓRICO DE P. ALEGRE. M.
DATA 07/05/1969 PÁG. —
J. COMÉRCIO () C. POVO () ZH (X)

cada um contava à sua maneira, o crime. Mas tem uma versão mais romântica, que é a que muita gente que mora no hoje Morro da Maria Degolada, ou na hoje Vila Maria Conceição, conta:

Maria e Sabino eram dois amantes que procuravam os lugares mais distantes e afastados para fazer o seu amor. Amavam-se como poucos e costumavam sentar-se à sombra da figueira grande, onde passarinhos cantavam e onde o sol passava entre as folhas, derramando um colorido amarelo e azul-claro no chão. Um dia, quando mais um passeio os aproximava, ele desconfiou da atualidade do amor de Maria. E mostrou a ela sua desconfiança e seu ciúme. A reação dela ninguém conta qual foi, o certo é que Sabino tirando um punhal da cintura, degolou-a.

A VERSÃO NÚMERO TRES

Ainda através dos habitantes da Vila Maria da Conceição, corre outra versão, talvez a mais fantasiada e a que mais se adapta ao misticismo religioso.

Maria era uma jovem alegre e pura, que morava nos arredores da cidade. Gostava de passear sozinha, gostava do ar do campo, da tranquilidade que o verde da relva e das árvores lhe proporcionavam. E aquele morro e aquela figueira eram seus lugares preferidos. Costumava caminhar por ali e não receava que algo de mau lhe acontecesse. Mas naquele dia, apareceu um homem grande e forte, meio mulato, mal encarado, que aproximou-se dela. O homem tentou beijá-la à força. Maria da Conceição gritou e conseguiu desvencilhar-se, correndo. Ele alcançou-a e a trouxe para junto da figueira, começando a rasgar-lhe as roupas brancas. A reação de Maria, mordendo o homem e dando unhas, encheu-o de ira. Com um punhal, no silêncio, ele arrancou-lhe a cabeça ao corpo de um só golpe. Depois, fugiu.

HOJE

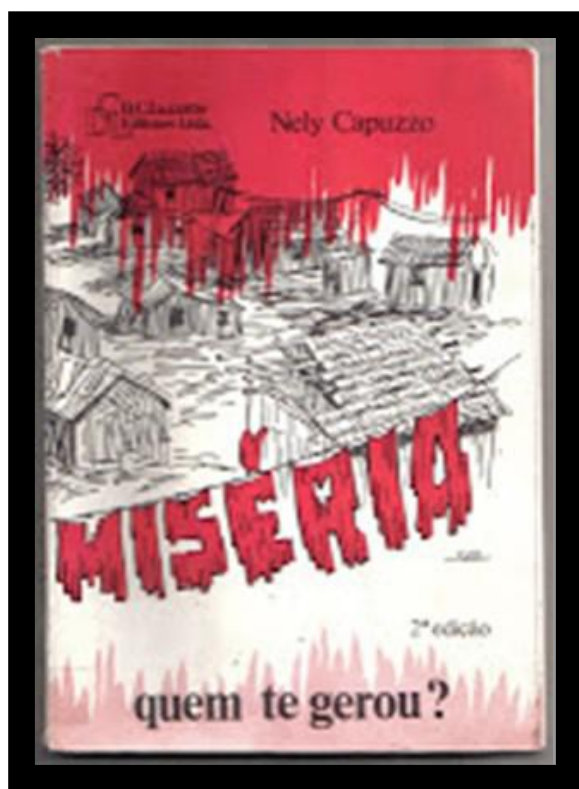
Hoje, no morro da Maria Degolada, existem duas grutas. Uma de Nossa Senhora da Conceição e outra de Maria da Conceição. O nome da santa e o da mulher confundiram as pessoas. Muita gente



velo de longe, fazer promessas. A gruta de Maria da Conceição, a primeira a ser construída, tornou-se lugar de romaria. Não sobra mais lugar para ser colocada outra placa de agradecimento. Feitas à mão, em um pedaço de madeira, letreiro mal escrito, feitas de mármore negro, feitas de alumínio ou de louça, as placas tomam conta da gruta. "A Maria da Conceição, por uma graça alcançada". Reumatismo, câncer, paralisia, tudo isto foi curado. Tudo isso dá a Maria o direito de uma vela, por pequena que seja. Flores. Pernas, braços e cabeças de cera, fragmentos de corpo humano, fazem parte da gratidão popular. O ambiente da gruta, à beira de uma figueira grande e velha, o cheiro das velas queimando, a variedade de imagens mutiladas, dão um clima de filme de terror, de qualquer coisa extraterrena. José Mojica Martins acharia cenário ideal para rodar suas produções fantasmáticas.

A lenda persiste e confundiu a história. Tem gente que diz que Maria da Conceição foi enterrada no cemitério de São Miguel e Almas e que Sabino ou outro nome qualquer, tenha morrido na prisão. Nada é certo. Tudo perdeu-se no tempo. O crime aconteceu no fim do século passado. A chegada de 1900 esqueceu o fato e contou a história que deu a lenda e a crença religiosa.

Esta é a história de Maria da Conceição. De boca em boca, envolta no misticismo popular, a história ganha inúmeras versões, vários significados. No morro da Maria Degolada, ou na hoje Vila Maria da Conceição, a origem do mistério. A verdadeira história há muito perdeu-se no tempo. Fica porém a crença popular, enumerando os trágicos destinos de Maria. Verdade ou mentira? Só Deus sabe.



Anexo 55 - Livro da Irmã Nelly Capuzzo, 1964.



Anexo 56 Fontes históricas e diários de campo. Data 13/11/2017. Acervo pessoal.



Anexo 57 - Oficina Desvendando o Arquivo Público: Relações de Gênero na Escola. Data 10/08/2017. Acervo pessoal.



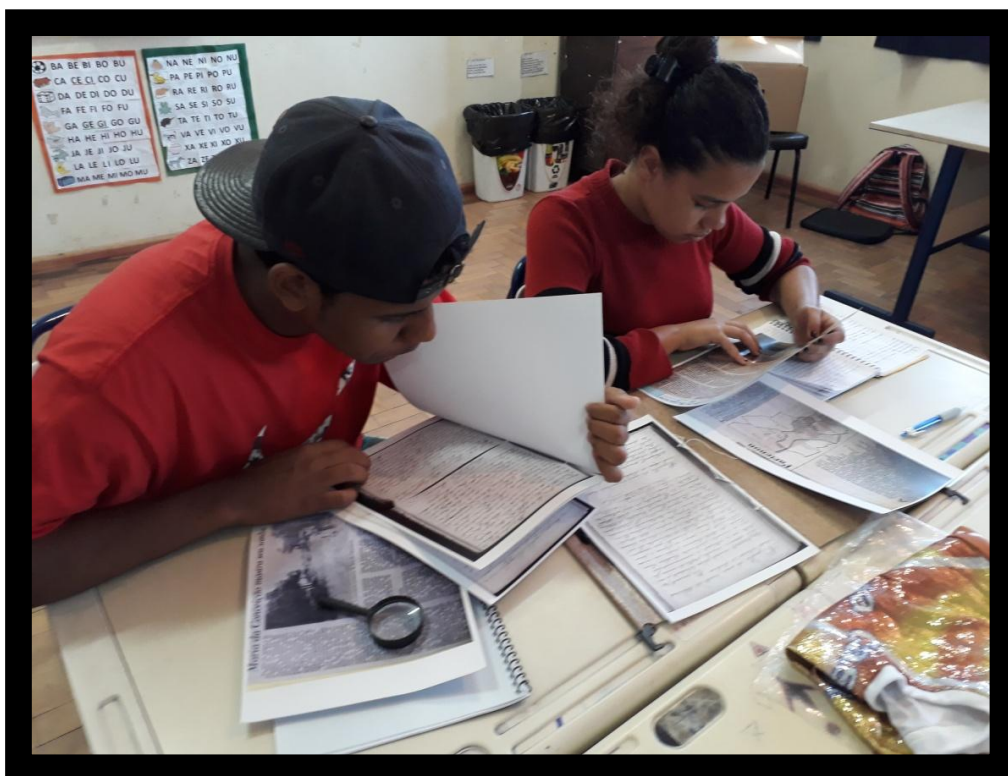
Anexo 58 - Oficina Os Tesouros da Família Arquivo. Data 17/08/2017. Acervo pessoal.



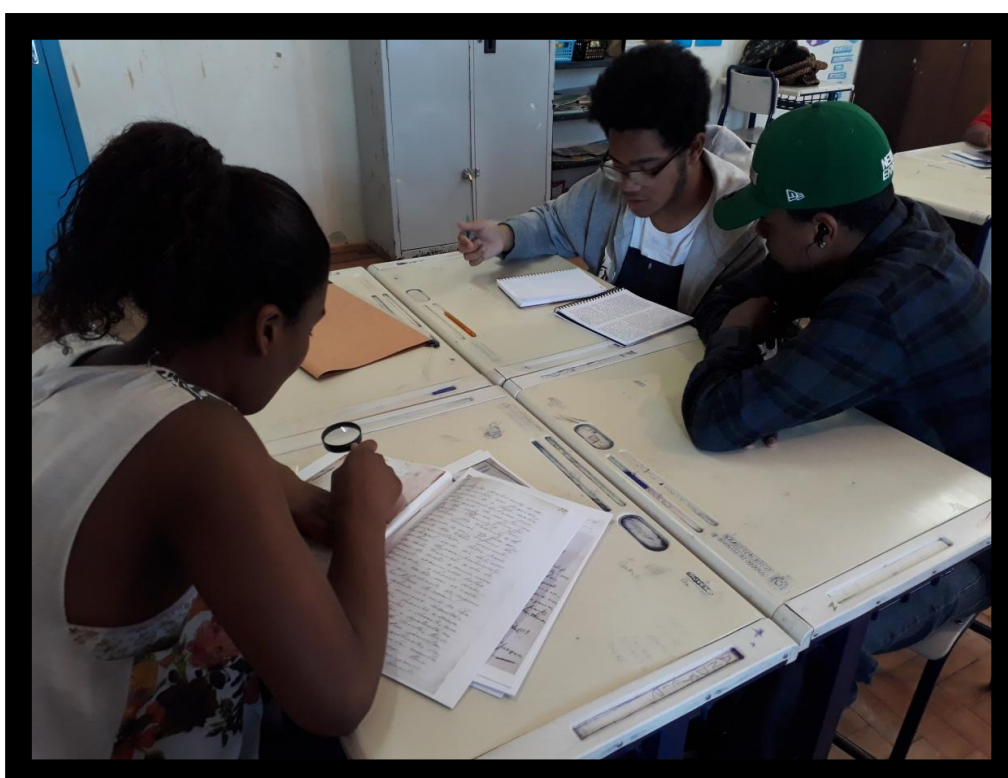
Anexo 59 - Percurso Territórios Negros. Data 17/08/2017. Acervo pessoal.



Anexo 60 - Percurso Territórios Negros. Data 17/08/2017. Acervo pessoal.



Anexo 61 - Análise interseccional de fontes históricas. Data 13/11/2017. Acervo pessoal.



Anexo 62 - Análise interseccional de fontes históricas. Data 13/11/2017. Acervo pessoal.



Anexo 63 - Análise interseccional de fontes históricas. Data 13/11/2017. Acervo pessoal.



Anexo 64 - Ensaio fotográfico para vídeo-convite Festa da Consciência Negra. Data 06/11/2017. Acervo pessoal.



Anexo 65 - Ensaio fotográfico para vídeo-convite Festa da Consciência Negra. Data 06/11/2017. Acervo pessoal.



Anexo 66 - Dia da Consciência Negra da E.E.E.F. Santa Luzia.



Anexo 67 - Dia da Consciência Negra da E.E.E.F. Santa Luzia.

Anexo 68 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (p. 189 a 191)

Anexo 69 – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS (LEI N. 9.610/98) (p.192 à 193)

Anexo 70 - Roteiro para análise de fonte histórica (194 a 195)



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PESQUISA: As Marias da Conceição:

Por um Ensino de História Situado, Decolonial e Interseccional

COORDENAÇÃO: Carla de Moura

ORIENTADOR: Fernando Seffner

1. NATUREZA DA PESQUISA: Você está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar os efeitos éticos e estéticos do Ensino de História Situado. Este experimento teórico-metodológico tem aporte dos Estudos Decoloniais e articula a interseccionalidade como estratégia analítica à investigação histórica dos bens culturais aos quais a comunidade escolar atribui sentido de Patrimônio.

2. PARTICIPANTES DA PESQUISA: As alunas e alunos dos 8º e 9º anos da E.E.F. Santa Luzia em Porto Alegre.

3. ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao participar deste estudo seu filho (a) – ou adolescente sob sua responsabilidade participará da realização de uma produção audiovisual com técnicas acessíveis (celulares e Movie Maker) a partir dos seus percursos investigativos a cerca da História, a partir da Vila Maria da Conceição e da perspectiva das mulheres da comunidade. Para tanto serão registradas entrevistas de História Oral, os espaços com significado de Patrimônio para a Comunidade, assim como as visitas a Museus e Arquivos para a exploração de fontes históricas. Você tem a liberdade de se recusar a autorizar o jovem a participar; e o jovem tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da

pesquisa. Sempre que o Sr. (Sra) e/ou o adolescente queiram mais informações sobre este estudo podem entrar em contato diretamente com a profa. Carla de Moura, pelo fone (51)999880077.

4. RISCOS E DESCONFORTO: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, e Resolução 510, de 7 de abril de 2016. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

5. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações de caráter individual coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada jovem. A publicação da Produção Audiovisual acontecerá mediante autorização do uso de imagem.

6. BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, o jovem terá como benefício direto a qualificação do Ensino de História na sua escola e a participação em um processo pedagógico que colabora na atribuição de sentidos ao presente a partir do passado. Como contrapartida, os resultados serão apresentados para os pais e demais alunos e professores da escola.

7. PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seu filho (a) ou adolescente sob sua responsabilidade – participe desta pesquisa.

Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo meu filho (a) ou adolescente sob minha responsabilidade – a participar desta pesquisa.

Nome do adolescente

Nome do responsável

Local e data

Assinatura do Responsável telefone

Coordenadora da pesquisa

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. O pesquisador responsável por esta pesquisa é o Prof. Dr. Fernando Seffner do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Telefone: 51 3308 3993.



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

“AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS (LEI N. 9.610/98)”

Pelo presente Instrumento Particular, eu,

_____, RG. n. _____ SSP-RS e do CPF n. _____,
residente e domiciliado na _____

_____, responsável legal pelo
aluno (a) _____,
por este e na melhor forma de direito, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, à pesquisadora Carla de Moura, a utilização de imagem e de trabalhos desenvolvidos, vinculados em material produzido na oficina de produção de vídeo do Projeto de Pesquisa *As Marias da Conceição – Por um Ensino de História Situado, Decolonial e Interseccional*, tais como: fotos, vídeos, entre outros, em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros), televisiva (propagandas para televisão aberta e/ou fechada, vídeos, filmes, entre outros), radiofônica (programas de rádio/podcasts), escrita e falada, Internet, Banco de dados informatizados, Multimídia, “home video”, DVD, entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem. Através desta, também faço a CESSÃO a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionada à minha imagem, bem como autorais dos trabalhos, desenvolvidos, incluindo as artes e textos que poderão ser exibidos, juntamente com a minha imagem ou não. A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretratável, e por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes. E por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino em 02(duas) vias de igual teor.

_____ de _____ de 2018.

Nome:
Endereço:
Cidade:
RG Nº:
CPF Nº:
Telefone para contato:
Nome do Representante Legal (se menor):

Artigo 79.º CODIGO CIVIL (Direito à imagem)

1- O retrato de uma pessoa não pode ser exposto, reproduzido ou lançado no comércio sem o consentimento dela; depois da morte da pessoa retratada, a autorização compete às pessoas designadas no n.º2 do artigo 71.º, segundo a ordem nele indicada.

2- Não é necessário o consentimento da pessoa retratada quando assim o justifiquem a sua notoriedade, o cargo que desempenhe, exigências de polícia ou de justiça, finalidades científicas, didáticas ou culturais, ou quando a reprodução da imagem vier enquadrada na de lugares públicos, ou na de factos de interesse público ou que hajam decorrido publicamente.

3- O retrato não pode, porém, ser reproduzido, exposto ou lançado no comércio, se do facto resultar prejuízo para a honra, reputação ou simples decoro da pessoa retratada

LEI N. 9.610/98

Capítulo VI

Da Utilização da Obra Audiovisual

Art. 81. A autorização do autor e do intérprete de obra literária, artística ou científica para produção audiovisual implica, salvo disposição em contrário, consentimento para sua utilização econômica.

§ 1º A exclusividade da autorização depende de cláusula expressa e cessa dez anos após a celebração do contrato.

§ 2º Em cada cópia da obra audiovisual, mencionará o produtor:

I - o título da obra audiovisual;

II - os nomes ou pseudônimos do diretor e dos demais co-autores;

III - o título da obra adaptada e seu autor, se for o caso;

IV - os artistas intérpretes;

V - o ano de publicação;

VI - o seu nome ou marca que o identifique.

Roteiro para análise de fonte histórica:

Aula 8:

Título:

1) Tipo de Fonte histórica:

- A) ☐ Fonte primária ☐ Fonte secundária
B) ☐ Fonte escrita ☐ Fonte visual ☐ Fonte oral ☐ Fonte da cultura material

2) Natureza da Fonte histórica

- ☐ Inventário ☐ Carta de Liberdade ☐ Processo crime ☐ Matérias de Jornal

- ☐ Entrevistas de História Oral ☐ Outros /

Informar: _____

3) Que instituição faz a guarda do documento?

- ☐ Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul

- ☐ Arquivo Municipal Moysés Vellinho

- ☐ Museu Joaquim José Felizardo

- ☐ Outros/ Informar: _____

4) O documento foi emitido por que órgão/instituição? Em que data e local?

5) Quem assina o documento? Que outros sujeitos são citados? Quais os marcadores sociais dos sujeitos podem ser identificados?

6) O que o documento informa? Destacar os pontos importantes fazendo citação de trechos entre aspas. Anote e pesquise o significado das palavras desconhecidas:

Aula 9:

7) Explicação do documento

A) Situar no tempo e no espaço, levar em consideração as questões de gênero, raça e classe do período histórico em questão. Há correspondência entre as

datas de produção e de difusão do documento? Que eventos importantes ocorreram quando o documento foi produzido ou publicado?

B) O documento procura expor a verdade? Pretende atingir um grupo de pessoas em particular? Com quais objetivos foi produzido o documento? Como o documento apresenta a realidade e por quê?

C) O que é realçado no documento? Quais as relações das informações destacadas com o lugar de fala de quem o produziu?

Aula 10

8) Crítica ao documento

A) O documento fornece informações falsas, deforma ou oculta informações?

B) O documento contradiz ou está de acordo com outros documentos?

C) O documento revela alguma intenção dos seus autores?

D) Quais respostas este documento fornece às perguntas de pesquisa e quais as novas questões que surgiram?