



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

GUILHERME FELKL SENGER

MEMÓRIA E ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE HISTÓRIA EM CONVIVÊNCIAS  
INTERDISCIPLINARES

Porto Alegre

2022

**Guilherme Felkl Senger**

**MEMÓRIA E ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE HISTÓRIA EM CONVIVÊNCIAS  
INTERDISCIPLINARES**

Dissertação de Mestrado em História apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em História pelo Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Dr. Fernando Seffner

Porto Alegre

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

REITOR

Carlos André Bulhões

VICE-REITORA

Patricia Pranke

DIRETORA DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Andréia Galvão

DIRETOR ASSOCIADO DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Michel Nicolau Netto

COORDENAÇÃO DA BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES

Luziane Graciano Martins

#### CIP - Catalogação na Publicação

Senger, Guilherme  
MEMÓRIA E ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE HISTÓRIA EM  
CONVIVÊNCIAS INTERDISCIPLINARES / Guilherme Senger. --  
2022.  
122 f.  
Orientador: Fernando Seffner.

Dissertação (Mestrado) -- 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, 2022.

1. Ensino de História. 2. Memória e identidade. 3.  
Aprendizagem histórica. 4. Interdisciplinaridade. 5.  
Pedagogia de projetos. I. Seffner, Fernando, orient.  
II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Guilherme Felkl Senger

MEMÓRIA E ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE HISTÓRIA EM CONVIVÊNCIAS  
INTERDISCIPLINARES

Dissertação de Mestrado em História apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em História pelo Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, 20 de julho de 2022

Resultado: Aprovado.

BANCA EXAMINADORA

---

Caroline Pacievitch

Departamento de Ensino e Currículo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Nilton Mullet Pereira

Departamento de Ensino e Currículo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Katani Maria Monteiro Ruffato

Departamento de História

Universidade de Caxias do Sul

## RESUMO

Este trabalho procura investigar como o ensino de História se encaixa em propostas pedagógicas interdisciplinares, particularmente em projetos que têm como a grande temática de desenvolvimento discussões sobre memória e patrimônio, sobretudo aqueles que lidam com a polêmica da derrubada de estátuas. São abordados limites curriculares e proposições de diálogos com outras áreas de conhecimento a partir da análise da aplicação de projetos, que reuniram as disciplinas obrigatórias do 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental em planejamento associativo. Através da compilação de impressões sobre os encontros e desencontros da disciplina de História em um ambiente de aprendizagem interdisciplinar, onde foram problematizadas as inserções de temas com caráter decolonial no planejamento e execução dos projetos, cujo principal ponto de discussão se tornou a memória, forjada em estátuas e as disputas de controle de narrativas sobre o passado, que estão contidas no cenário patrimonial brasileiro e mundial. Atento às críticas que envolvem a transição do mais tradicional ensino disciplinar para prática da pedagogia de projetos, num contexto que ainda equilibra a sintonia do planejamento compartilhado pelas diferentes áreas do conhecimento e a Base Nacional Comum Curricular. O desafio em questão foi de engajar os estudantes no desenvolvimento de aprendizagens significativas sobre o tema da memória no ensino de História e, ao mesmo passo, cultivar um ambiente de convivências interdisciplinares reconhecidamente democrático. Assim, os projetos pedagógicos centrados na disciplina de História analisados aqui cumprem função de estabelecer diálogo ao que pertence à memória das cidades e dos países e como a sociedade, e em particular o recorte escolar específico do estudo, reage às transformações históricas e às relações de poder envolvendo o passado e o presente.

**Palavras-Chave:** Ensino de História. Memória e identidade. Aprendizagem histórica. Interdisciplinaridade. Pedagogia de projetos. Estátuas.

## ABSTRACT

This work seeks to investigate how the teaching of History fits into interdisciplinary pedagogical proposals, particularly in projects whose major development theme is discussions about memory and heritage, especially those dealing with the controversy of the toppling of statues. Curriculum limits and propositions of dialogue with other areas of knowledge are approached from the analysis of the application of projects, which brought together the compulsory subjects of the 8th and 9th Years of Elementary Education in associative planning. Through the compilation of impressions about the encounters and disagreements of the discipline of History in an interdisciplinary learning environment, the insertion of themes with a decolonial character in the planning and execution of the projects are problematized, whose main point of discussion becomes memory, forged in statues and the disputes over the control of narratives about the past, which are contained in the Brazilian and world heritage scene. Aware of the criticisms that involve the transition from the more traditional disciplinary teaching to the practice of project pedagogy, in a context that still balances the harmony of the planning shared by the different areas of knowledge and the National Common Curricular Base. The challenge in question was to engage students in the development of meaningful learning on the subject of memory in the teaching of History and, at the same time, to cultivate an environment of interdisciplinary coexistence that is recognizably democratic. Thus, the pedagogical projects focused on the discipline of History analyzed here fulfill the function of establishing a dialogue about what belongs to the memory of cities and countries and how society, and in particular the specific school scope of the study, reacts to historical transformations and relations of power involving the past and the present.

**Keywords:** Teaching History. Memory and identity. Historical learning. Interdisciplinarity. Project pedagogy. Statues.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
1.1	OBJETIVOS .....	17
<b>2</b>	<b>REFERENCIAIS TEÓRICOS E CAMPO DO ENSINO DE HISTÓRIA .....</b>	<b>19</b>
2.1	INTERDISCIPLINARIDADE .....	19
2.2	DECOLONIALIDADE .....	23
2.3	PATRIMÔNIO E MEMÓRIA .....	26
<b>3</b>	<b>LEGISLAÇÃO, APLICAÇÃO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS NO ÂMBITO ESCOLAR .....</b>	<b>30</b>
<b>4</b>	<b>ORIENTAÇÕES E USOS DE PROJETOS INTERDISCIPLINARES .....</b>	<b>38</b>
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DO PLANEJAMENTO E DOS PROJETOS .....</b>	<b>47</b>
5.1	(DES)CONSTRUINDO ESTÁTUAS .....	48
5.2	ESELHO MEU, ESTÁTUAS NOSSAS .....	63
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>79</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>86</b>
	<b>ANEXO .....</b>	<b>90</b>
	ANEXO A – PEDIDO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO .....	90
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>92</b>
	APÊNDICE A – DIMENSÃO PROPOSITIVA.....	92
	APÊNDICE B – PRODUÇÃO TEXTUAL SOBRE O FILME “UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA”.....	97
	APÊNDICE C – PESQUISA DE 3 MONUMENTOS HISTÓRICOS .....	99
	APÊNDICE D – IMAGENS DAS ESTÁTUAS ELABORADAS PELOS ESTUDANTES.....	101
	APÊNDICE E – ANÁLISE TEXTUAL PARA DEBATES DO 9º ANO NO SUBPROJETO “ESELHO MEU, ESTÁTUAS NOSSAS” .....	107
	APÊNDICE F – ANÁLISE TEXTUAL PARA DEBATES DO 8º ANO NO SUBPROJETO “ESELHO MEU, ESTÁTUAS NOSSAS” .....	115

## 1 INTRODUÇÃO

O fazer interdisciplinar tem muito de utópico, pois transmite imediatamente uma ideia de todo. Assim, o contato de todas as disciplinas presentes na escola supostamente nos premiaria com uma ação interdisciplinar capaz de preencher os vazios que a composição tradicional de escola, restrita às áreas do conhecimento e ao professor preso a sua especificidade, geralmente conduz. No entanto, parece que nos esforçamos em não olhar o fazer compartimentado dos professores de diferentes áreas do conhecimento como algo que, na realidade, já cumpre um cotidiano de todo, quando tomamos a perspectiva dos estudantes, que enxergam a composição multidisciplinar dos saberes como uma prática escolar representativa de uma completude.

A busca por adequações pedagógicas e respostas para as constantes transformações do público escolar parece ainda encontrar na interdisciplinaridade um caminho que se aproxima da pedagogia de projetos, na forma de distanciamento de uma atitude escolar que se tornou comum, contrária a simples acumulação de conteúdos encaixotados em disciplinas e, outrossim, a favor de um estudo de perspectiva temática. Contrapondo a condição de uma escola tradicional a um currículo organizado por projetos, como expõe Fleck (2005, p. 3):

Se antes a escola era frequentemente comparada a uma empresa, tanto em sua estrutura organizacional quanto em seu vocabulário, agora essa mesma escola sofre ataques do setor empresarial por sua 'ineficiência' [...] acusam-na de continuar no velho ritmo, enquanto o mundo pede um novo perfil de profissional: dinâmico, criativo, com capacidade de iniciativa, de resolução de problemas, de trabalho em equipe.

As críticas à manutenção de um ensino tradicional escolar em descompasso com as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais se avolumaram, demonstrando as consequências do que seria a permanência do isolamento dos professores nos seus componentes curriculares. Logo, quando a organização escolar por projetos permite a entrada de dois ou até mais professores em sala de aula, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma proposta, mesmo que apenas aproximada por fios condutores temáticos, torna-se capaz de desencadear diálogos, que forneçam ao estudante uma visão ampliada do que é uma escola. Não se trata de uma romantização interdisciplinar, mas uma constatação simples de que, no diálogo dos professores em sala de aula, sem um *script* completamente programado, diversas oportunidades são criadas. Afinal, o estudante não está lá em contraposição a um único professor, mas sim convidado a se juntar a um diálogo que não se encerra na necessidade de



cada profissional das diferentes áreas do saber que o interpelavam em intervalos de tempos marcados pelo fazer disciplinar.

É importante ressaltar que sem um *script* rígido demais e conduzida pela organização de projetos pedagógicos, a interdisciplinaridade pode aproximar habilidades, que antes não dialogavam nos currículos escolares. Um fazer ideal de um profissional da área da Educação valorizado no tempo de planejamento, algo distante da realidade da maioria das escolas, permitiria uma condução mais sólida de aplicação de uma teoria interdisciplinar. Mas, num cotidiano mais próximo da realidade, que não permite dedicação exclusiva e/ou carga horária de planejamento suficiente, os professores envolvidos em uma proposta escolar que preza pela interdisciplinaridade, podem cumprir uma tarefa de aproximação com os estudantes.

Fleck (2005, p. 9), referência em estudos por projetos, faz menção ao compromisso das escolas que têm a opção por essa metodologia:

Trabalhar com a pedagogia de projetos significa reordenar tempo e espaços nas escolas. É uma decisão política que as equipes diretivas deverão tomar, caso queiram, verdadeiramente, atender aos fundamentos proclamados nos marcos filosóficos de seus projetos político pedagógicos. Do contrário não sairemos do reino do faz de conta.

Esse é um alerta da necessidade de instaurar um canal de comunicação, planejamento e replanejamento entre os professores, mas que deve estar atento ao marcador disciplinar já pré-estabelecido no contexto escolar.

Chervel (1990, p. 193) elabora a respeito da historicidade das disciplinas escolares e de suas escolhas pedagógicas:

Ela depõe contra a longa tradição que, não querendo ver nas disciplinas ensinadas senão as finalidades que são efetivamente a regra imposta, faz da escola o santuário não somente da rotina, mas da sujeição, e do mestre, o agente imponente de uma didática que lhe é imposta do exterior.

Terreno da disciplina, a escola foi constituída como ordenamento da sociedade e, ao mesmo tempo, também de saberes cada vez mais encerrados às áreas do conhecimento e suas especificidades. Ao reconhecer a definição de disciplina envolvendo o ambiente escolar se percebem algumas das razões associadas à mudança de um discurso disciplinar pelo interdisciplinar:

[...] Sua transformação como sua constituição estão inteiramente inscritas entre dois polos: o objetivo a alcançar e a população de crianças e adolescentes a instruir. É aí que se devem encontrar as fontes da mudança pedagógica. Pois é ao mesmo tempo através de suas finalidades e através de seus alunos que elas participam da cultura e da vida social de seu tempo. (CHERVEL, 1990, p. 198).

A pedagogia de projetos é enfática nas relações e pontos de contato evocadas pelo ensino ao transformar o fazer do professor, priorizar o estudante e contribuir para suas aprendizagens, destacando as conexões entre diferentes áreas do saber. Assim, privilegia-se uma visão mais ampla de educação, que não se encerra em caixotes disciplinares fechados, mas que discute e divulga o saber a partir de construção heterogênea e em sintonia com a socialização do ambiente escolar. Portanto, é a transformação do público escolar que impulsiona a ideia de interdisciplinaridade em detrimento do mais tradicional ensino de disciplinas. Os conteúdos ensinados não se transformam em si, são condicionados pela formalidade da instrução e do currículo. Assim, ao sublinhar a interação entre as diferentes disciplinas, a proposta associativa de projetos por temas geradores atende a uma demanda social de prestar atenção aos interesses dos estudantes e fazer circular o ensino através de discussões. Essas podem intercalar a presença das disciplinas, com suas referências específicas, com a noção de todo capaz de valorizar o diálogo através de pontos de aproximação e da demarcação de distâncias entre diferentes saberes escolares, que determinam a valorização da interdisciplinaridade.

Diálogos possíveis da interdisciplinaridade estabelecidos ao trazer professores de áreas distantes podem desencadear contatos prósperos na visão do estudante que, ao invés de perceber as Linguagens como encerradas em si próprias e no transmissor professor, percebe o diálogo vivo de Artes, Educação Física, Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras com a História, por exemplo. Passa pelo básico, para ser redundante, numa situação hipotética no Ensino Fundamental, na qual um estudante em construção é capaz de enxergar seus professores em sala de aula debatendo sobre diferentes temáticas que aproximem suas áreas, ao invés de recortes marcados de suas áreas de disciplinas nas quais existe quase uma programação definida do que se espera acontecer. Dessa maneira, uma aplicação coerente da pedagogia por projetos envolvendo a interdisciplinaridade infere a surpresa do estudante, num cotidiano de trocas de experiências envolvendo mais professores no diálogo e um convite permanente à participação nas aulas.

Trate-se de cultivar um estudante educado no olhar da interdisciplinaridade. Objetivamente, ele já percebe mais diálogo do que o professor de História que conta sobre a história da arte, ou que explica sobre a etimologia das palavras, ou que propõe uma escrita em

outra língua, e que ainda quer contar sobre tradições esportivas. Todas essas enumerações são louváveis para uma aula, mas isoladas, mesmo o professor cativante que estimula muitos estudantes a entrar no debate, não consegue cumprir a tarefa de um diálogo mais cotidiano de uma escola organizada pela interdisciplinaridade, em que dois ou mais professores vão contrastar ideias, trazer visões de mundo por vezes diferentes e acabar por criar o contato entre as disciplinas num “improviso”. Não pela inexistência do planejamento, mas pela presença constante de um diálogo de diferentes disciplinas que pode e deve ser convidativo à interação. A entrada do estudante pela condução do exemplo do diálogo de diferentes saberes e por uma proposta de construção do ensino que convida à conversa pode ser um estímulo importante para debates e conversas produtivas em sala de aula, em contraposição à consagrada exposição dialogada conduzida pelo professor transmissor. Imediatamente percebida numa razão numérica superior de um maior número de interlocutores, presentes ao mesmo tempo perante os estudantes, a estratégia interdisciplinar mostra-se mais convidativa ao diálogo, partindo do exemplo, e encontra organização pelo fio condutor da temática de projetos.

No trabalho em questão serão analisados dois projetos desenvolvidos nesse caráter interdisciplinar, em que interessa perceber as potencialidades e armadilhas do desenvolvimento de temáticas indicativas de discursos sobre memória e patrimônio. Ao assumir a organização por temáticas curriculares apresentadas em projetos, que busquem atrair os estudantes pelo seu potencial de discussão de atualidades, é fundamental o estabelecimento de um planejamento que respeite as proposições curriculares das diferentes áreas do conhecimento no que compete à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), não apenas acenando para uma discussão de atualidades, mas tecendo conexões que façam sentido para o público-alvo e ainda ofereçam um caminho para estabelecer o desenvolvimento de aprendizagens significativas apresentadas no currículo. Ou seja, tanto escola como os professores têm de estar orientados pelo olhar da interdisciplinaridade e dispostos à construção de projetos pedagógicos capazes de efetivamente transmitir relações que vão além do cotidiano e que percebam a historicidade do contato entre saberes.

Cobertos alguns desafios, apresenta-se o principal referencial teórico para dispor sobre estratégias de ensino interdisciplinares a partir da área compartimentada da História, que será Ivani Fazenda (1994), interlocutora de diversos estudos sobre o tema. Segundo a autora (1994, p. 104):

Um processo de intervenção, [...] que não saiba partir do que já existe, que procure romper com o passado de práticas já consolidadas, que desorganize o que está organizado, que desconsidere os conteúdos tradicionalmente trabalhados tende rapidamente à falência, pois rompe com o movimento natural da história.

A construção de uma didática interdisciplinar baseia-se na possibilidade de efetivação de trocas intersubjetivas. Nesse sentido, o papel e a postura do profissional de ensino que procure promover qualquer tipo de intervenção junto aos professores, tendo em vista a construção de uma didática transformadora ou interdisciplinar, deverão promover essa possibilidade de trocas, estimular o autoconhecimento sobre a prática de cada um e contribuir para a ampliação da leitura de aspectos não desvendados das práticas cotidianas.

Concebendo interdisciplinaridade como a interação entre duas ou mais disciplinas, pela associação de seus métodos e conteúdos reunidos para produzir um novo saber, a ênfase da autora na troca entre os profissionais que exercem a didática é fundamental para desenvolver uma análise de planejamento colaborativo em que a disciplina de História pode ser tanto protagonista, quanto coadjuvante, sabendo respeitar preceitos e determinações das outras áreas do conhecimento sem distanciar-se da proposta geral de conduzir a produção de um ensino de princípios decoloniais, que estejam conectados às propostas elencadas na BNCC.

A fusão de habilidades e competências de diferentes áreas do conhecimento, característica de uma aplicação da pedagogia de projetos, permite a continuidade de uma disciplina na outra. Entretanto, uma atitude interdisciplinar no trabalho por projetos exige do professor um rompimento com a postura mais tradicional escolar e com as metodologias de trabalho mais comumente consagradas. Conforme afirma Offial (2016, p. 14), isso é

[...] deixar de lado velhos hábitos e materiais com sequências rígidas e buscar novos conhecimentos, interligando as disciplinas e contextualizando os conteúdos ao tema. Não é fácil quebrar velhos paradigmas com currículo normalmente inflexível e conteúdos fragmentados, obrigatórios e uniformes, e abrir espaço para o novo, para pesquisa, para o debate. Enfim, o professor que trabalha com projetos precisa tornar-se um pesquisador e não temer os desafios, pois eles surgirão, inevitavelmente.

Parece assim que a pedagogia de projetos quer acompanhar as mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais em curso e acompanhar os estudantes com propostas temáticas, que demonstrem transformação na ação dos educadores, algo que o documento norteador da Educação Básica – a BNCC – prevê em seu incentivo ao trabalho docente a partir da interdisciplinaridade. Portanto, cabe delimitar a concepção de currículo que ajuda a denominar uma atitude pró-associativa entre as diferentes áreas do conhecimento e ainda respeite a orientação maior que parte da BNCC para o componente específico de História.

Sendo assim, as apreciações de Silva (2010, p. 15) sobre teorias do currículo são fundamentais:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão, pois, que se concentram também as teorias do currículo.

Tomando a identidade como princípio, um currículo que se propõe interdisciplinar e ainda dotado de estratégias que proponham uma abordagem decolonial, deve-se aproximar das chamadas teorias pós-críticas sobre currículo. Ou seja, buscar respostas que fujam ao eurocentrismo estruturante da maioria das habilidades propostas para o componente curricular de História presentes na BNCC. De certa forma, travando disputa com a concepção de que o saber se explica apenas da perspectiva dominante, que perpassou a modernidade e tomou forma nos saberes iluministas e no progresso civilizatório do pensamento liberal.

Enfim, um rompimento com a colonialidade da memória, do tempo, da noção de civilização, ou seja do saber em perspectiva ocidental como um todo, ainda é um desafio, mas algumas estratégias que se orientem pelos caminhos da pós-crítica das teorias sobre currículos, como os apontados por Silva (2010), podem determinar um caminho para um currículo mais transformador ainda na linha da interdisciplinaridade. Os seguintes temas podem ser conectados entre as diferentes áreas do conhecimento: identidade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação cultural, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo. Todas essas temáticas instigam a participação ativa dos estudantes, pois versam sobre seu cotidiano em construção, e ainda contribuem para significação de saberes que venham a adquirir numa escola estruturada pela formação humana integral proposta pela interdisciplinaridade.

Portanto, pela análise da aplicação da pedagogia de projetos, propõem-se discutir a capacidade de inserção de temas mais associados à decolonialidade do saber; assim, revelando uma proposta de currículo interseccionado por habilidades e competências de História em interação com as outras disciplinas. Todas as decisões e determinações sobre currículo enfrentam o desafio de trazer os estudantes para debates pertinentes da atualidade. Logo, desenvolver a aproximação de saberes associados à memória, patrimônio e política é uma escolha pertinente para botar em prática temas geradores que potencializem uma visão crítica

do ensino de História. Como reflete Duarte (2003, p. 312-313), a respeito da memória na cultura ocidental:

[...] poucas instituições modernas poderiam ser mais sagradas que o complexo das instituições de memória. Ênfase particularmente os investimentos sobre a memória individual, transmutada com a criação dessa memória paradoxal que é o 'inconsciente' (uma permanência significativa e elaborável do que escapa à memória imediata) – com seus mitos e ritos regulares. [...] Uma parte importante da tecnologia contemporânea, sua ponta de lança e a economia que lhe corresponde, decorre da obsessão pelos 'data', pela retenção e disponibilização do registro de todo e qualquer aspecto das atividades humanas, numa desesperada tentativa de reconstituição da totalidade perdida pela fragmentação racional do mundo.

O mundo virtual, para o bem ou para o mal, está estabelecido nas relações sociais dos estudantes; logo seus interesses estão atrelados às redes tecnológicas de dados que compartilham suas informações. Dessa forma, já estão acostumados a viver numa constante partilha de dados, ou 'data', como profetizou Duarte. Atividades de pesquisa propostas em sala de aula há muito tempo perpassam a utilização de ferramentas de busca, quase sempre o Google, esse cada vez mais entrelaçado às redes sociais preponderantes, que misturam informação com opinião (caso do Twitter, Instagram, Facebook, entre outros). A memória individual e coletiva converge, assim, para uma constante mistura nos bancos de dados das diferentes mídias sociais e nas pastas de aplicativos de celulares, provendo conteúdo memorial gravado de conversas e mensagens trocadas, outra maneira como suporte visual fotográfico e de vídeos de interações sociais. Caso não estejam retidas nos aparelhos, as trocas memoriais já se consagraram por diluir-se numa nuvem de informações.

Algo muito próximo à realidade e ao gosto dos estudantes, a memória individual e coletiva constitui-se, portanto, como um excelente motor para projetos pedagógicos interdisciplinares. Cabe à disciplina de História, atenta à cultura estudantil e à sua produção de múltiplas identidades, convergir interesses relacionados à identidade e memória com a atualidade de debater a gestão de patrimônio e as condizentes reações da sociedade civil, que estão se avolumando em contestações de estátuas e monumentos. Para tanto, o planejamento de um projeto pode partir do exemplo de como existe pouca diversidade presente no ambiente patrimonial brasileiro e mundial, este predominantemente construído e apoiado na colonização e dominação cultural, que é pautada historicamente pelo embranquecimento e masculinização das memórias. Como bem assinala Oriá (2004, p. 131), sobre as políticas de preservação histórica no Brasil:

Preservaram-se as igrejas barrocas, os fortes militares, as casas-grandes e os sobrados coloniais. Esqueceram-se, no entanto, as senzalas, os quilombos, as vilas operárias e os cortiços. Essa política de preservação que norteou a prática do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) e seus similares nos estados e municípios objetivava passar aos habitantes do país a ideia de uma memória unívoca e de um passado homogêneo e de uma História sem conflitos e contradições sociais. A concepção predominante era a de se forjar uma identidade nacional única para o país, excluindo as diferenças e a pluralidade étnico-cultural de nossa formação histórica.

Um projeto pedagógico interdisciplinar estruturado no discurso sobre patrimônio e cultura pode estimular o desenvolvimento de reflexões críticas relacionadas à amplitude de movimentos consagrados nas mídias sociais, como o *Black Lives Matter* (“Vidas Negras Importam”) e o *#MeToo* (movimento contra o assédio e agressões sexuais). Entretanto, ao buscar enxergar nos estudantes caminhos para que reconheçam sua cidadania e múltiplas identidades culturais formadoras, pode ainda mais convidar os seus participantes ao autorreconhecimento e a historicidade de suas memórias e das coletivas. Novamente, a exposição de Oriá é precisa e esclarece sobre o vínculo entre a sucessão de gerações e o tempo histórico que as acompanha:

A identidade cultural de um país, estado, cidade ou comunidade se faz com memória individual e coletiva. Somente a partir do momento em que a sociedade resolve preservar e divulgar os seus bens culturais é que se inicia o processo de construção de seu *ethos* cultural e de sua cidadania. Nessa perspectiva, o patrimônio histórico-cultural se reveste de grande importância para o país por lidar com o substrato da memória, que, por sua vez, constitui elemento essencial para a construção da cidadania cultural. [...] Considerar a preservação do patrimônio histórico como uma questão de cidadania implica reconhecer que, como cidadãos, temos o direito à memória, mas também o dever de contribuir para a manutenção desse rico e valioso acervo cultural de nosso país. Ademais, por admitirmos o papel fundamental da instituição escolar no exercício e formação da cidadania de nossas crianças, jovens e adolescentes, é que defendemos a necessidade de que a temática do patrimônio histórico seja apropriada como objeto de estudo no processo ensino-aprendizagem. (ORÍÁ, 2004, p. 139-140).

Individual e coletiva, a memória investe no presente das continuidades através do passado das lembranças particulares e de grupos. Afeitos a capturar o tempo e expressões do seu cotidiano, os estudantes registram-se a si e os próximos por meio de *selfies*. Algo passível de aproximação à vontade de perpetuar memórias, guardá-las, torná-las estátuas de si e dos melhores amigos/familiares. A iconografia, a arquitetura, a própria disposição geográfica do espaço, as linguagens, as expressões culturais fazem parte da vida dos estudantes. Portanto, convidá-los a refletir sobre a memória e como se construiu e se preserva o patrimônio no Brasil e no mundo é um livro aberto de construção de identidade e de socialização histórica.

Isso é capacitar a percepção de discursos políticos sobre o passado e seus usos no presente, nas palavras de Amorim (2012, p. 109), ao discutir memória e identidade:

[...] a realização de estudos que partam do tempo presente, de personagens vivos que mais que testemunhar um fato ou relatar trajetórias, permitam ver o processo de seleção dos acontecimentos, de constituição de discursos e, assim, se abram a análises que extrapolam a constatação dos fatos.

Fatos notoriamente recentes, os ataques às estátuas de Cristóvão Colombo, Edward Colston e Borba Gato, todos símbolos do passado construído sob o signo da escravidão e da exploração colonial, trazem à tona a discussão histórica sobre a derrubada de estátuas e a preservação de patrimônio. São expressões da sociedade atual, que presam de contexto histórico e ganham terreno fértil em debates da coletividade interdisciplinar.

Uma indicação para atuação da disciplina de História em contato com a interdisciplinaridade podemos encontrar no saber filosófico de Sócrates, como propõe Fazenda (1994, p. 18):

[...] *Conhece-te a ti mesmo*. Conhecer a si mesmo é conhecer em totalidade interdisciplinarmente. Em Sócrates a totalidade só é possível pela busca da interioridade. Quanto mais se interiorizar, mais certezas vai se adquirindo da ignorância, da limitação, da provisoriedade. A interioridade nos conduz a um profundo exercício de humildade (fundamento maior e primeiro da interdisciplinaridade).

Portanto, do conhecimento da História e seu fazer disciplinar vai-se ao conhecimento da totalidade, num contato que permite criar um currículo associativo, pelo qual a História possa ser tanto protagonista, como coadjuvante.

Colaborativa e humilde, a disciplina de História pode voltar a si mesma e desenvolver um currículo que escape da obviedade eurocêntrica, podendo estruturar propostas que privilegiem a decolonialidade do saber. Para tanto, é possível utilizar o recurso interdisciplinar para movimentar o pensamento decolonial, em uma perspectiva que reconheça a mobilidade da sala de aula e procure explorar o potencial da História e seus pontos de contato que escapem ao pré-determinado. Como explicita Pereira (2018, p. 23):

[...] a História é um campo de produção conceitual para operar compreensões sobre o passado, e são os conceitos assim produzidos que ensinamos na escola [...], cada um fará os conceitos históricos entrarem em um processo de negociação e diálogo para poderem servir a interesses específicos. E esse processo de negociação e diálogo indica não mais uma submissão da aula de História à história, mas uma concepção da sala de aula como um lugar múltiplo e plural, que compreende que a vida é sempre excesso em relação ao que dela dizemos, que o próprio passado é



sempre excesso em relação ao que dele narramos. Consequentemente, a aula de História vive esse excesso, como se estivesse no interior de uma bruma virtual que lhe obrigasse a nunca ser somente isto ou aquilo e que, sobretudo, a torna um lugar de enunciação que flerta com o Caos, que se deixa levar pelos diversos movimentos que implicam pensar uma vida, pensar os outros e suas singularidades; assim, nela transitam saberes dos alunos, saberes escolares das mais diversas cepas e saberes de povos os quais a história não consegue e não pode narrativizar. Além dos conceitos históricos, a maneira como esses conceitos podem fazer diferença na vida de cada um dos estudantes e professores é justamente sua abertura para a negociação e para um diálogo puro com as outras imagens que por ali transitam.

Percebendo o característico eurocentrismo que nas aulas de História tendem a encontrar lugar, sobretudo, nos anos finais do Ensino Fundamental, regidos por um currículo de narrativa da perspectiva europeia, a História pode buscar o suporte necessário para escapar de um currículo deveras colonizado, enxergando as outras disciplinas, com humildade, como parceiras capazes de servir de trampolim para propostas de aprendizagem sobre identidade e memória, que envolvam o pensamento decolonial, um apoio em outras áreas do conhecimento, que busque ao máximo narrativizar os saberes de outros povos e que, como apontou Pereira, a História tradicionalmente não consegue. Portanto, defende-se a junção da perspectiva decolonial com o terreno da interdisciplinaridade, com o objetivo de desenvolver pela pedagogia de projetos respostas indefinidas, não totalizantes, mas que se propõem a refletir sobre estratégias de ensino de História e memória, para o 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, através de um currículo interdisciplinar aplicado em projetos.

O cerne deste estudo está na proposta de análise de dois projetos pedagógicos aplicados entre os anos de 2020 e 2021 na Escola de Educação Básica Feevale. Ambiente de ensino privado situado na região metropolitana de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, onde leciono desde 2019, e a partir do qual me provoquei a escrever sobre a dinâmica do ensino de História em um ambiente escolar pautado pela proposição de aprendizagens por projetos. Portanto, nesta dissertação fez-se a opção de observar, gravar, criticar e refletir sobre o planejamento de aulas de História e planejamentos de projetos associativos a outras áreas do saber, que tiveram o foco centrado na apreciação de conhecimentos relacionados à aprendizagem de conteúdos próprios à História em planejamentos de projetos e aulas executados por mim em associação a colegas das disciplinas componentes do currículo obrigatório do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Trata-se de um tema antigo e ao mesmo tempo atual a partir de uma análise recortada do fazer coletivo, seja interdisciplinar ou multidisciplinar, das capacidades de associar ações e intenções de professores em projetos que procuram estabelecer conexões entre saberes e, neste caso em particular, objetivou investigar a pertinência de debater com os estudantes

sobre patrimônio e memória, procurando reconhecer as permanências e marcadores da colonialidade em diferentes áreas do saber escolar, sobretudo em História.

Dessa forma, o trabalho em questão apresenta em sua composição, a partir do capítulo 2, uma composição de relações entre o campo do ensino de História e os referenciais teóricos associados à interdisciplinaridade, decolonialidade, patrimônio e memória. Segue, no capítulo 3, com uma apreciação das orientações gerais relacionadas à legislação, discutindo como a BNCC propõe o ensino de habilidades e competências em História. Também onde a escola pode transitar na execução de um currículo verdadeiramente conectado à interdisciplinaridade, ainda prestando atenção ao que é discutido na documentação do Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2018), uma vez reconhecido o espaço escolar estudado da Escola de Educação Básica Feevale, como inserido no estado do Rio Grande do Sul. Já nos capítulos 4 e 5 são comentadas experiências de orientações para planejamento e execução de projetos interdisciplinares, debruçando-se nas imersões de análises dos itens: 5.1 (Des)construindo Estátuas e 5.2 Espelho Meu, Estátuas Nossas. Como encerramento, o capítulo 6 aborda a polêmica aberta em torno das estátuas e o que os projetos puderam oferecer em relação ao desenvolvimento de saberes que venham a ampliar a perspectiva sobre memória e patrimônio, com acréscimo do viés decolonial a esse importante debate histórico.

## 1.1 OBJETIVOS

- Analisar projetos de ensino marcados pela interdisciplinaridade, desenvolvidos nos anos de 2020 e 2021, para o 8º e 9º anos do Ensino Fundamental nos temas temporalidade, patrimônio, política, memória e identidade.
- Compreender as relações intrínsecas à memória, patrimônio e política, sob diferentes perspectivas e, em especial, a do pensamento decolonial.
- Analisar estratégias associativas da interdisciplinaridade que ajudam a desobedecer a ordem cronológica imposta pelos referenciais curriculares para o ensino de História.
- Discutir a sessão de espaço para o planejamento coletivo, colaborativo com as outras áreas de conhecimento, reconhecendo que o alinhamento interdisciplinar pode colocar a disciplina de História em primeiro ou segundo plano.
- Destacar a presença de habilidades curriculares de outras disciplinas no planejamento de projetos.

– Problematizar a aplicação das habilidades curriculares relativas à História no âmbito de projetos pedagógicos interdisciplinares.

## **2 REFERENCIAIS TEÓRICOS E CAMPO DO ENSINO DE HISTÓRIA**

No presente capítulo, lançam-se as bases para análise do planejamento e aplicação de projetos pedagógicos, ou seja, quais são as noções gerais associadas à trajetória do campo do ensino de História quando se trata de pensar o contato com a interdisciplinaridade. Ainda se apreciam possíveis conduções que reflitam escolhas de um currículo capaz de equilibrar tanto a interdisciplinaridade como o estabelecimento de conteúdos associados ao pensamento decolonial, num movimento importante para estabelecer críticas a ditos saberes tradicionais perpetuados na escola e, portanto, estabelecidos na própria normalidade da organização curricular. Por último, a partir de escolhas que investem em disparar temáticas que ampliem a percepção curricular, apresentam-se as bases de sustentação teórica associadas a uma discussão atualizada sobre patrimônio e memória. A partir de levantamento da trajetória de estudos no campo memorial, torna-se mais acessível a produção de material que adegue o debate sobre patrimônio para os interesses dos estudantes do Ensino Fundamental.

### **2.1 INTERDISCIPLINARIDADE**

Abordar a interdisciplinaridade no campo do ensino de História envolve refletir sobre fronteiras do fazer pedagógico. Dessa maneira, as conexões começam pela área demarcada da disciplina História, observando sua inserção no currículo do ensino básico, e prosseguem para o espaço de convívio com outras disciplinas que compõem o currículo escolar brasileiro. Para abordar o tema da interdisciplinaridade no ensino de História em si, analisar-se-á a definição do campo a partir da quebra com o currículo moldado pelos Estudos Sociais, nos tempos da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985). Serão levados em conta estudos referenciais sobre a organização de propostas curriculares da época e do período que abraçou a mudança da redemocratização, estabelecendo transformações significativas no debate educacional.

Sobre a relação entre Estudos Sociais com interdisciplinaridade, cabe dimensionar que a trajetória forçada pela aplicação do projeto governamental autoritário dos militares terminou, em certa medida, por diminuir o ímpeto interdisciplinar da História. Dessa forma, no período da redemocratização, as propostas de ensino demarcaram resistências quando se tratava de exercitar o ensino de História fora da disciplina. Uma espécie de trauma ou até medo de que propostas envolvendo História com outras disciplinas do ensino básico pudessem se encaixar em um retorno aos Estudos Sociais.

As pesquisas de Flávia Caimi (2001) sobre produção no campo da História apresentam um número significativo de exposições negativas a respeito dos Estudos Sociais. A autora chega a classificar a disciplina, que se solidificou nos currículos elaborados no Regime Militar, como o grande vilão do ensino de História. Ao substituir História e Geografia nos currículos e propor a formação pela licenciatura curta, os Estudos Sociais terminaram por desqualificar a formação profissional, evidenciando o pouco aparelhamento dos professores em quaisquer das disciplinas.

Os estudos de Selva Guimarães Fonseca (1993) sobre a questão da imposição da licenciatura curta definem o argumento do governo federal ao instituí-la que foi o de suprir a carência de mercado no magistério, habilitando um grande número de profissionais da forma mais rápida e lucrativa possível, ou seja, por meio de pouco investimento governamental para abastecer o mercado de trabalho. Terminou, assim, por causar a desqualificação estratégica dos professores das Ciências Humanas, para reforçar uma dinâmica de ensino que fosse favorável ao poder político autoritário. De acordo com a autora (1993, p. 58):

Logo, o campo de Estudos Sociais é dimensionado como uma soma de conteúdos de História, Geografia e demais Ciências Humanas. Porém não resguardando as especificidades destes conteúdos, mas fundindo-os dentro de uma única disciplina. [...] não há horizonte multidisciplinar interno a cada disciplina.

No entanto, tanto Caimi (2001) quanto Fonseca (1993) problematizaram a questão da implantação forçada dos Estudos Sociais argumentando a ação dos professores, que não introjetaram em essência a orientação autoritária de um currículo pautado pela acriticidade. Segundo Caimi (2001, p. 107), “negar os efeitos negativos da legislação educacional implementada no Regime Militar seria ato de extrema ingenuidade. [...] Não se furtavam a demonstrar toda luta dos professores, estudantes e entidades de classe contra a referida legislação”. Já para Fonseca (1993), “os culpados pela resistência” em meio ao predomínio de licenciaturas curtas e ensino de moral e cívica, os licenciados em Ciências Humanas seriam os supostos professores despreparados para as formalidades do ensino propagado à glorificação autoritária do Estado brasileiro. A autora sublinha que inicialmente o mercado não dispunha dos formados em licenciatura curta e a atuação dos plenos licenciados teria sido questionadora.

Fonseca nomeia uma “cruzada” governamental pelo civismo e os Estudos Sociais, estruturada pelo “viver e conviver” na elaboração dos currículos da época. Cooperação, dever perante a nação, conduta individual e em grupo regiam a organização curricular do ensino

básico no vigor da Ditadura Militar. Assim, percebe-se que, apesar de práticas de resistência encampadas no fazer de sala de aula, na década de 1970, o controle técnico burocrático sobre o professor refletia-se de maneira acentuada. O ensino de História encontrava-se sob o controle de conselhos e as discussões limitavam-se aos programas de ensino elaborados por secretarias atreladas aos interesses governamentais.

Um currículo amarrado e forçosamente interdisciplinar, ao unir as Ciências Humanas acriticamente nos moldes do ensino básico nos Estudos Sociais, fez com que as principais propostas curriculares estruturadas no ínterim da redemocratização, em meados dos anos 80, não abordassem a interdisciplinaridade como recurso estrutural integral. Tanto a proposta de São Paulo quanto a de Minas Gerais buscaram mais definir as especificidades da disciplina de História do que se aventurar em ressignificar os Estudos Sociais ou dimensionar uma proposta de maior diálogo da História com outras disciplinas.

Fonseca (1993) apresenta, nas propostas curriculares de São Paulo e Minas Gerais, o ensino temático como alternativa ao ensino tradicional. Dessa maneira, pode-se considerar um ponto de intersecção com a interdisciplinaridade. No entanto, a autora enfatizou as propostas curriculares como incumbidas de resgatar o papel da História no currículo. Essas propostas concentram-se em valorizar a História por seus pressupostos teóricos, então silenciados nos Estudos Sociais, e apenas flertam com ideias comumente associadas à interdisciplinaridade, como utilização de eixos temáticos, valorização da pesquisa e problematização dos interesses dos estudantes. Cabe ressaltar que a interdisciplinaridade não é conceituada e nem definida como estratégia de ensino em nenhuma das duas propostas de currículo.

Caimi (2001), por sua vez, aponta críticas elencadas em levantamento de pesquisa sobre uma postura unilateral e centralizadora da secretária de educação de Minas Gerais, que teria criado um pacote reducionista guiado pela cronologia marxista (modos de produção) e ausência de ensino crítico, deslocado das práticas coletivas e sociais dos estudantes. Já a proposição paulista sofrera críticas pontuais indicando um esquerdismo radical como “visão marxista-leninista de malnutridos intelectuais”.

Convivendo com a reabertura democrática, as duas propostas estiveram no centro das discussões educacionais do país, sendo possível perceber, pela leitura de Fonseca (1993), que, enquanto a proposição de Minas Gerais atentava à consciência do papel do cidadão pelo estudo do espaço social produzido pelo homem, a proposta de São Paulo demonstrava uma não determinação de modelos, aproximando a construção curricular da estruturação de eixos temáticos.

Procurando aspectos que aproximem a temática da interdisciplinaridade à análise de Caimi sobre as críticas às propostas curriculares, a autora (2001, p. 103) coloca que: “[...] outros elementos fazem parte do processo [elaboração de currículo], sobretudo seus agentes, professores e alunos”. Considerando que a proposição curricular de uma escola organizada pelos princípios da interdisciplinaridade possui inclinação para a escuta dos interesses de pesquisa e estudo dos estudantes e que o professor deve estar pré-disposto a uma organização conciliadora com as outras disciplinas, percebe-se um alinhamento interessante no encaminhamento de um currículo de base interdisciplinar desenvolvido também com base nos interesses dos estudantes. Ausente na conceituação, a interdisciplinaridade parece ter convivido com a construção curricular do período da reabertura democrática, através de seus princípios e sobremaneira afetado pela já determinada vilania dos Estudos Sociais e das licenciaturas curtas.

Verificada a trajetória tortuosa da interdisciplinaridade associada às construções curriculares traumatizantes do período do Regime Militar, a proposta que se impõe é olhar para a interdisciplinaridade como uma categoria viável para o ensino de História e não com o medo em recair nas origens forçadas dos Estudos Sociais. A associação com outras disciplinas não precisa ser vista como algo que depõe contra as categorias esperadas para o ensino de História, mas sim como algo capaz de oportunizar contatos que possam potencializar estratégias que ajudem a impulsionar saberes não convencionais, como, por exemplo, a decolonialidade.

Dessa maneira, o fazer interdisciplinar envolve diversos desafios, o mais óbvio é o de uma construção coletiva, mas isso não infere em perder o rumo teórico da disciplina de História ou da interdisciplinaridade. Portanto, cabe o destaque aos avisos lançados por Hilton Japiassu (2006, p. 15), em sua contextualização dos desafios lançados às Ciências Sociais no Século XXI, com a qual a História deve interpor diálogo e construção:

A contradição entre, de um lado, os problemas cada vez mais globais, interdependentes e planetários (complexos); do outro, a persistência de um modo de conhecimento ainda privilegiando os saberes disciplinarizados, fragmentados, parcelados e compartimentados.

Tão fabricado como o saber disciplinar, a interdisciplinaridade tem uma trajetória de teorização que ganhou mais espaço no Brasil principalmente a partir da década de 1990, em um território já definido de restabelecimento de bases curriculares do contexto da redemocratização então em curso. Logo, é relevante sublinhar como, em relação à História,

isso manteve e ainda mantém contato com a trajetória anterior da estruturação pedagógica dos Estudos Sociais, sendo interessante avançar o olhar de como, mesmo apagada essa antiga denominação curricular, as Ciências Sociais e a História, no caso em questão do presente trabalho, ainda precisam trilhar seu próprio caminho associativo às outras áreas do conhecimento para estabelecer uma reflexividade sobre como se executam planejamentos e aprendizagens interdisciplinares no âmbito escolar.

## 2.2 DECOLONIALIDADE

Propondo agora um uso didático e adaptativo da decolonialidade, cabe trazer a discussão teórica de uma virada decolonial, que não ousa mergulhar em aprofundamento, mas que serve de guia para investigação de como um planejamento curricular pode ser moldado a partir de perspectivas outras, além do consagrado eurocentrismo, que pauta a organização curricular de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental dentro da BNCC.

Para tanto, apoiamo-nos na desobediência epistêmica de Mignolo (2009, p. 2, tradução nossa), que faz uma crítica à matriz de conhecimento moderno/colonial:

Como sabemos: o primeiro mundo tem conhecimento, o terceiro mundo tem cultura; americanos nativos têm sabedoria, anglo-americanos têm ciência. A necessidade por [...] saberes decoloniais age na imaginação e construção democrática, justa de sociedades não coloniais/imperiais.

O autor reconhece a importância de pensamentos fundamentais predecessores, como o de Frantz Fanon, mas a proposta aqui é não concentrar tanto na teoria decolonial e sim no seu potencial de disparar um currículo mais desafiador inserido na interdisciplinaridade:

O caminho decolonial tem algo em comum: a ferida colonial, o fato de que regiões e pessoas ao redor do mundo têm sido classificadas como subdesenvolvidas econômica e mentalmente. Racismo não afeta apenas pessoas, mas também regiões, ou melhor ainda, a conjunção de recursos naturais [...] não é suficiente mudar o conteúdo da conversação, é essencial mudar os termos da conversação. Mudar os termos da conversação implica ir além de controvérsias disciplinares ou interdisciplinares e dos conflitos de interpretação. Enquanto as controvérsias e interpretações continuarem dentro das mesmas regras do jogo (em termos de conversação), o controle do conhecimento não é colocado em questão. E para colocar em questão a fundação do controle do conhecimento pela modernidade colonial, é necessário focar no conhecedor ao invés do conhecimento. Significa contrapor as próprias suposições que sustentam as áreas centrais da enunciação. (MIGNOLO, 2009, p. 4, tradução nossa).



O âmbito escolar em geral parece ter encontrado lugar para o discurso colonizante pautar a historicidade, como uma espécie de resultado das relações de poder entre dominantes e dominados, que se faz presente em matrizes curriculares até hoje. Assim, encontra-se espaço numa sorte de hibridismos para discursos multiculturais, ao sabor de algumas comemorações escassas que enfatizam o lado dominado. Enumeram-se casos que vão do Dia Internacional da Mulher, Dia do Índio ao Dia da Consciência Negra, entre outras janelas de observação, que fogem ao padrão de estudo determinado pelo interesse nas determinações do homem necessariamente branco e de origem europeia. Mas, esse tipo de determinação parece mais demarcar distâncias e oposição, como se pautassem o multiculturalismo em estudos do outro, do que realmente explorar a construção das identidades vinculadas às relações de poder. Como destaca Silva (2010, p. 101-102):

O texto curricular, entendido aqui de forma ampla [...] as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos de origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva de forma evidente as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial.

Doravante interessa, então, adequar o currículo a uma preocupação mais política com as formas pelas quais a identidade é construída. A ênfase nas representações é uma forma de lançar mão da decolonialidade e, dessa forma, afastar-se de predeterminações que simplesmente opunham uma suposta identidade de dominantes e subordinados. Não basta trazer um olhar do diferente em nível de dominados, mas sim lidar com a questão da diferença como historicamente construída. Permanentemente discutindo no currículo temas da ordem e na perspectiva do feminismo, das africanidades e dos povos originários, fica mais fácil estabelecer uma visão de múltiplas identidades e não apenas tratar do destaque eventual daqueles que não são o exemplo do homem branco colonizador. Trata-se da teoria pós-colonialista do currículo, que reflete a experiência do colonizado, daqueles que são marginalizados pela identidade europeia impositiva desde as conquistas da Idade Moderna. Autores-base, Frantz Fanon e Albert Memmi, pautaram no contexto das lutas de libertação colonial dos anos 50 e 60, a teoria de fundamentação pós-colonial, mas no caso do Brasil foi Paulo Freire que estruturou uma visão para o campo educacional. A análise de Freire pôs em questão a estrutura do funcionamento da educação institucionalizada, focando no discurso, na ideia significante produtora de linguagens sociais a partir de uma crítica à escola de modelo

tradicional. Na obra fundadora, “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 2011), temos a valorização da perspectiva do dominado como um princípio condutor para construção do currículo e para estruturação do ensino escolar, ou seja, o reconhecimento do potencial no estudo das relações de poder a partir de saberes não determinados pelos dominantes/opressores.

Como indicador de vias decoloniais para a construção do currículo e, por consequência, aprendizagens em História, é importante demarcar a representatividade identitária brasileira e global.

É fundamentalmente através da representação que construímos a identidade do outro e, ao mesmo tempo, a nossa própria identidade. Foi através da representação que o Ocidente, ao longo da trajetória de sua expansão colonial, construiu um “outro” como supostamente irracional, inferior e como possuído por uma sexualidade selvagem e irrefreada. Vista como uma forma de conhecimento do outro, a representação está no centro de conexão saber-poder. (SILVA, 2010, p. 128).

Portanto, é importante investigar, em termos de possibilidade, o que a BNCC “permite” em relação a habilidades, competências e conteúdos, com um potencial para disparar questionamentos sobre representações e identidades nos planejamentos e nas aulas do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Um trunfo da organização interdisciplinar é do rompimento da consagrada cronologia eurocêntrica. Uma vez que os planejamentos devem contemplar diferentes componentes curriculares, toda a organização pedagógica não pode se pautar única e exclusivamente pelo protagonismo da História e da consagrada ordenação temporal europeia dos conteúdos, que inclusive ainda figura na BNCC. Os planejamentos interdisciplinares dependem de conexões entre as diferentes áreas do conhecimento, transitando livremente pela temporalidade histórica sem se preocupar com os ordenamentos indicativos da BNCC.

Por outro lado, ainda não é natural que a decolonialidade seja disparada em um dos princípios das propostas de ensino temático interdisciplinar. Os estudantes do Ensino Básico não estão afeiçoados a esse termo e sua aplicação prática quanto ao questionamento do ordenamento de ensino a partir da perspectiva colonizadora. Logo, aquilo prezado ao planejamento temático interdisciplinar de aproximação aos gostos e vontades dos estudantes, iniciativa que visa dar significação às aprendizagens e aproximar o discurso dos professores das aspirações de aprendizagens sociais, não virá naturalmente. Os estudantes tendem a se interessar pelo momento atual, reproduzir sua vivência e trazê-la para as discussões de sala de aula, inclusive esse é o motor da pedagogia de projetos e seu elencado temático pelo qual

circulam as diferentes disciplinas. Cabe assim, a proposição de temas decoloniais, partindo da disciplina de História, que possam despertar o interesse do estudante pelo momento atual através de reflexões e contato com passado. Como expressa Marques (1999, p. 15):

Busca-se hoje a educação baseada na interlocução dos sujeitos, para a construção do conhecimento que expressa a realidade cotidiana, pessoal e coletiva, em interação com saberes prévios. Professores e alunos trocam depoimentos sobre suas atividades e experiências com intuito de fornecer novos significados aos saberes. Ouvir e falar, dizer-se mutuamente, os alunos entre si e aos professores e estes entre si e os alunos [...] A construção do saber pedagógico deve-se dar pela troca de experiências de vida, constituindo ações em parceria e formando professores-pesquisadores da prática, que busquem dar unidade aos saberes fragmentados [...].

Assim, o planejamento interdisciplinar pode buscar contextualizar a atualidade, tão pertinente aos estudantes, através de reflexões sobre questões ligadas a temáticas de memória, patrimônio e política, estruturando-as como temas disparadores, que têm a oportunidade de revelar fatores decoloniais. É a História que vai buscar na empatia do estudante e no contato com sua realidade atual os fatores para ordenar temas concatenados às habilidades presentes na BNCC e buscando relações que façam os estudantes ponderar sobre os reflexos da colonialidade do saber na realidade atual.

### 2.3 PATRIMÔNIO E MEMÓRIA

Os dois projetos que serão analisados na sequência do presente trabalho: “(Des)construindo Estátuas” e “Espelho Meu, Estátuas Nossas”, carregam em seus nomes proposições questionadoras. Cabe, portanto, apresentar o campo da memória patrimonial no Brasil, de maneira a esclarecer as bases condutoras do planejamento interdisciplinar proposto para os dois projetos, que estão intimamente vinculados às avolumadas contestações sociais, que tomaram forma nos últimos tempos em tentativas e sucessos na derrubada de estátuas/monumentos no Brasil e no mundo, atos que, com certeza, não passaram despercebidos pela realidade recente dos estudantes.

Atestado da vontade preservadora dos laços colonizadores que nos atrelam à Europa e mais precisamente a Portugal, uma construção de patrimônio nacional que, ao que tudo demonstra, seguiu herdeira de tradições luso-cristãs. Do Brasil de tempos coloniais predominam estátuas de bandeirantes, casas-grandes, igrejas do ciclo do açúcar e do ouro e tantas mais indumentárias e documentos. Da Independência depreende-se um patrimônio de paços e palácios imperiais, com um óbvio destaque para a memória artística e arquitetônica da

cidade do Rio de Janeiro, que perdurou todo o período do Império como capital. Destaca-se também o Museu do Ipiranga, recentemente restaurado, a partir de grandes aportes de investimentos, e que se encontra em vias de reinauguração em meio às comemorações dos 200 anos da Independência. Ainda podemos citar o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), mostrando os primeiros esforços centralizadores de tempos imperiais, que se sustenta como entidade de pesquisa desde 1838 até hoje. Há ainda uma enormidade de homenagens em logradouros, estátuas e bustos que fazem menções aos tempos da monarquia por todo Brasil. Apesar de terem sido citados esses marcos nacionais envoltos pela História Colonial (1500-1822) e do Império (1822-1889), foram passadas algumas décadas republicanas que se estabeleceram os primeiros regramentos sobre o patrimônio, como define Oliven (2003, p. 80-81):

No Brasil, a legislação sobre patrimônio é da década de 1930, quando o país passou por um processo de integração nacional, com o aprofundamento da construção da 'brasilidade'. A opção feita naquela época foi realizada pela arquitetura de elite. [...] Getúlio Vargas e Gustavo Capanema, então ministro da Educação e Cultura, optaram pelo patrimônio edificado, com o conseqüente tombamento de igrejas barrocas, casas-grandes e outras formas de pedra e cal.

A opção por pedra e cal de então ainda reverbera na lista de mais de 20 mil edifícios tombados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Não é à toa que quando se fala em patrimônio parece haver uma imediata associação a monumentos e edifícios antigos, além de, claro, os museus, espaços de preservação. Foi, então, durante o governo varguista que se elaborou uma política de formação cultural do país, e o Decreto-lei nº 25/1937, ainda em vigor, traz em seu artigo primeiro, o seguinte:

Constitui o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto de bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico. (BRASIL, 1937).

Transparece nessa legislação o interesse da época na fabricação de símbolos monumentais para o país. O populismo e a estatização promovida por Vargas foram claramente sendo moldados também pelas noções de patrimônio e memória, mesmo que mantendo uma relação ambígua a diversos setores que compunham a intelectualidade brasileira, ora incluídos e ora excluídos, dependendo da aproximação política que mantinham em relação ao governo. Como dispõe Sepúlveda (2003, p. 118-120):

Modernistas e conservadores ocuparam cargos importantes em toda a estrutura institucional e imprimiram suas marcas na política cultural desenvolvida pelo Estado. [...] A perspectiva mais pluralista, no entanto, defrontou-se com uma cultura *estadonovista* que, paulatinamente, exclui a representação mais ampla da sociedade em favor de uma política de patrimônio vigiada, controlada e regida pelos valores dos setores dominantes que se aglutinavam no poder. As medidas voltadas para preservação da cultura popular, por exemplo, só foram possíveis bem mais tarde, e a intervenção da população na definição de qual seria o patrimônio a ser preservado ainda está por se construir.

A política cultural de memória do Brasil esteve diretamente atrelada aos projetos ideológicos governistas, passando por regramentos autoritários da Era Vargas, pelo Regime Ditatorial e finalmente conhecendo uma “abertura democrática” na ampliação da cidadania posta em voga na Constituição de 1988. O enfrentamento de setores sociais populares com a política de censura da Ditadura Militar (1964-1985) fez emergir produções culturais de protesto e ajudou a definir, ao longo dos anos 70 e 80, a emergência de movimentos múltiplos, protagonizados por trabalhadores, feministas, negros, índios, homossexuais, entre outros; grupos que, até hoje, reivindicam para si direitos de cidadania e representação na memória patrimonial do Brasil. Frequentemente apagadas essas memórias de luta, foram ganhando espaço na paisagem patrimonial, ao mesmo tempo em que convivem com homenagens e monumentos relacionados aos opressores militares.

A construção da identidade cultural brasileira pela via patrimonial foi reforçada pelo Decreto 3.551/2000 (BRASIL, 2000), que instituiu o registro de bens culturais de natureza imaterial junto ao IPHAN, seguindo, dessa forma, uma orientação de mapeamento da cultura do país que já vinha ganhando corpo nas universidades, institutos de pesquisa e em órgãos estaduais e federais de cultura a essa época. Esforço em diluir fronteiras entre cultura popular e erudita, a medida do decreto parece querer estender o acesso às políticas de patrimônio cultural a grupos de tradição não europeia. Uma vez que a materialidade europeia e colonizadora foi salvaguardada por diferentes governos vencedores e seus projetos de cultura elitistas, as vozes das ruas, favelas, becos e cortiços ecoando do passado fizeram-se mais presentes no resguardo da imaterialidade cultural. Os rituais, cantos, festas, celebrações, pratos típicos, entre outros, perpassaram em continuidades inerentes às comunidades populares e agora passam a possivelmente fazer parte de um regramento de tombamento histórico dos bens pelo IPHAN. Mas, elucidados os fatores históricos, os setores populares ainda têm de galgar seus espaços de representação na memória nacional, como demonstra Fonseca (2003, p. 76):

Dado o modo como se implantaram as políticas de patrimônio, predominantemente associadas à construção dos Estados-nação e de uma representação da identidade nacional, e dada também sua precária apropriação pela sociedade como um todo, essas políticas terminaram por referir-se predominantemente àqueles grupos sociais que detêm o poder de produzir a representação hegemônica do ‘nacional’.

Com o aporte da Antropologia, da Sociologia, da Estética e, principalmente, da História, o enfoque da questão do patrimônio, para além do que é “nacional”, incorporou-se ao conceito de cidadania, fazendo com que direitos culturais ganhem campo de debates para além do âmbito acadêmico e passem a figurar não apenas em discussões sobre direito à memória, mas ganhem o espaço das manifestações sociais, que buscam reconhecimento de causas particulares a grupos sociais desfavorecidos e historicamente desprovidos de visibilidade.

Patrimônio igual tradição é constituído a partir do presente. O que foi herdado e deve ser protegido deveria ecoar naturalmente da sociedade. Dessa maneira, os movimentos democráticos espontâneos direcionados às estátuas são um alento às discussões de sala de aula sobre memória e História. Portanto, abrindo espaço para seu protagonismo no planejamento e no desenvolvimento de aprendizagens.

### **3 LEGISLAÇÃO, APLICAÇÃO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS NO ÂMBITO ESCOLAR**

Mesmo as escolas que se propõem interdisciplinares, portanto, que fogem ao fazer tradicional da organização multidisciplinar, respondem ao Ministério da Educação (MEC), que, ao final do ano de 2017, implementou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Dessa forma, os projetos em análise, no presente trabalho, que buscaram englobar os 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, aqui pensados como público-alvo de estratégias de ensino de História decolonial, foram permeados por um planejamento pedagógico de cunho interdisciplinar, que tomaram a BNCC por sua perspectiva delineadora, um documento regimental, que não se propõe a dar deliberações de como executar uma proposta interdisciplinar, mas que apresenta uma denominação de plano de ação ao:

Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem. (BRASIL, 2018, p. 12).

A implantação da BNCC, no Brasil, foi paralela ao debate da autodeterminação de cada escola sobre seu currículo. Sendo assim, apesar da interdisciplinaridade não ser teorizada na íntegra do texto da Base, ela é visivelmente uma das vias educacionais vislumbradas como possibilidade para uma educação inovadora. Como Tarlau e Moeller (2020, p. 558) discutem em sua análise sobre o processo e a conjuntura de construção da Base: a “BNCC no Brasil pode ser usada para [...] introduzir aulas roteirizadas e tudo isso é parte integral de um modelo educacional voltado para o mercado. Mas, os padrões também podem ser usados para promover tópicos voltados para justiça social [...]”.

A situação apresenta, então, o desafio para a disciplina de História de atuar dentro dos parâmetros curriculares propostos pelas habilidades e competências da BNCC, que em sua teorização preza trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados para estudo. São elencados processos históricos fundamentais: identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise; habilidades essas com diferentes graus de complexidade, mas que, somadas, tornaram-se estruturantes do processo de construção da disciplina de História para o documento da BNCC que, em sua enunciação, ainda demonstra compromisso com as bases da epistemologia da História: a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o

conceito de tempo histórico e, em destaque, uma porta aberta ao diálogo interdisciplinar com a área das Linguagens, que define a concepção de documento como suporte das relações sociais. Inúmeras maneiras do sujeito histórico de se apropriar do mundo o documento abre laços concretos para desenvolver propostas de análise que dialoguem com as Artes, Educação Física, Língua Portuguesa e com as Línguas Estrangeiras. Possibilidades que se enunciam dentro do quadro geral da interdisciplinaridade para além das Ciências Humanas e, no caso das análises do presente trabalho, focadas em capacidades desenvolvedoras para o Ensino Fundamental.

A seguinte disposição da BNCC parece ajudar a mirar um currículo que apoie a ideia de uma virada decolonial:

[...] considerações de ordem teórica devem considerar a experiência dos alunos e professores, tendo em vista a realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais. Ao promover a diversidade de análises e proposições, espera-se que os alunos construam as próprias interpretações, de forma fundamentada e rigorosa. Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos. Ressalta-se, também, na formação da sociedade brasileira, a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades. (BRASIL, 2018, p. 401).

Apesar de uma marcada identificação dos povos originários e africanos, como os diversos culturalmente da História, numa demonstração de dificuldade de desatrelar a escrita de fundamentação colonial da maneira e execução do currículo, mesmo em um país de maioria negra da população, permanece o estranhamento de tratar a origem africana e tudo aquilo que diz respeito a culturas nativas, como o diferente, ou seja, não associado ao padrão branco estabelecido pela identidade colonizadora.

Portanto, de maneira enviesada ou até mesmo tortuosa, são introduzidos termos importantes de uma possível visão de decolonialidade, ou seja, por condução e desejo do grupo de professores que podem entrar na pauta de discussão escolar: diversidade, identidade, contradição e articulação social; temas esses capazes de oferecer uma configuração de currículo de base crítica e contestadora de uma visão de mundo consagrada do projeto colonial. Assim, uma atitude proativa em relação ao que a BNCC oferece pode vir a contrapor o preestabelecido colonialismo que esteve presente nas concepções passadas de currículo, como Silva (2010, p. 128), importante teórico, expõe: “O projeto colonial teve, desde o início, uma importante dimensão educacional e pedagógica. Era através dessa dimensão pedagógica



e cultural que o conhecimento se ligava mais uma vez ao complexo das relações coloniais de poder”.

A observação das marcas da relação de dominação colonial presentes nas bases curriculares é importante para poder avançar em caminhos que fujam da tradicionalidade estabelecida nas propostas que envolveram a disciplina de História e sua configuração curricular no passado. Em grande medida, não apenas a História, mas todas as disciplinas, uma vez que a colonização do saber toma parte na estruturação do conhecimento de forma generalizada. Então, torna-se interessante buscar apontamentos na interdisciplinaridade que demonstrem caminhos para discussão da colonialidade do pensamento em todas as áreas do conhecimento estudadas no Ensino Fundamental. Operando em bases lançadas em habilidades de História, o planejamento pedagógico pode sublinhar a construção pautada em relações de poder e até mesmo criticar estereótipos como o próprio documento da BNCC faz em suas descrições sobre a disciplina de História:

A relevância da história [...] de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber. Problematizando a ideia de um “Outro”, convém observar a presença de uma percepção estereotipada naturalizada de diferença, ao se tratar de indígenas e africanos. Essa problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia. (BRASIL, 2018, p. 401).

A BNCC mostra-se, assim, reconhecedora de marcadores da colonização no pensamento dos brasileiros, mas ainda receosa em mudar os termos da conversação, como desafia o pensamento decolonial de Walter Mignolo (2009), quando se trata da manutenção de termos indicadores aos “outros” notabilizados no documento como indígenas e africanos. Esses, que são formadores do povo brasileiro, infelizmente permanecem predominantemente identificados por suas diferenças.

Entretanto, o documento, que pauta o currículo brasileiro em História, aponta caminhos para o desenvolvimento de propostas que validem práticas não coloniais. Tomando forma em projetos pedagógicos de ensino, como indicam os projetos em análise no presente trabalho, “(Des)construindo Estátuas” e “Espelho Meu, Estátuas Nossas”, que estão centrados em identificar a representatividade histórica do patrimônio e discutir a memória, em especial a dos brasileiros, lançando mão de alianças interdisciplinares para ambicionar a oferta de conhecimentos de ordem decolonial. Cabe, então, reforçar que os dois projetos foram

concebidos em consonância com as quatro primeiras competências específicas de História para o Ensino Fundamental, sendo elas:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 402).

Percebe-se, assim, a possibilidade das competências da BNCC servirem como ferramentas importantes para estruturação de projetos pedagógicos significativos e problematizadores no âmbito escolar.

A Escola de Educação Básica Feevale, onde se executaram os projetos em discussão no presente trabalho, situada em Novo Hamburgo, região metropolitana de Porto Alegre, não possui caráter confessional e se autodenomina como uma Escola de Aplicação. De âmbito privado, a instituição descreve-se com o compromisso de promover experiências que consolidem a indissociabilidade entre aprendizagem e pesquisa, entre teoria e prática. Tendo sua trajetória iniciada no final dos anos 1980, a escola experienciou discussões já estabelecidas anteriormente no capítulo 2, caso das constantes transformações curriculares que perpassaram o período inicial da redemocratização, equilibrando tanto Ensino Técnico como o Básico. A instituição escolar demonstrou constantemente uma vocação à pesquisa em todos os seus níveis de ensino, ofertando constantemente feiras de iniciação científica e compartilhamento de pesquisas entre os estudantes e a comunidade. Além dessa vocação investigativa, outra característica da escola foi se estabelecendo ao longo de mais de duas décadas até tomar forma mais gradiente em uma orientação interdisciplinar. Dois projetos, que perduram há mais de vinte anos na escola estimularam a interação pedagógica entre as diferentes áreas do conhecimento para movimentar uma transformação, que se somou a teorias pedagógicas interdisciplinares que vieram ganhando espaço nas discussões sobre currículo, ensino e aprendizagem, sobretudo quando se trata de discutir a busca de caminhos inovadores para a educação.

Acontecendo com todas as etapas de ensino da escola, um dos projetos, pensado a partir da dança, concebido para mobilização de professores e estudantes pela música e movimento corporal, foi evoluindo ao longo dos anos para uma contextualização de práticas de planejamento escolar, extrapolando os componentes curriculares específicos das Artes e Educação Física. Assim, tornou-se evento-chave da construção interdisciplinar, ofertando a contextualização de épocas, temáticas ambientais, ou mesmo a execução curricular que fosse construída apropriadamente de acordo com fio condutores temáticos constituídos para o serviço de elaboração do projeto de dança e exposições artísticas dos estudantes e da comunidade escolar como um todo. Ao mesmo passo, dentro do Ensino Médio da escola, foi ganhando corpo e constância a execução de um planejamento envolvendo principalmente os componentes curriculares da área de Linguagens, que, pautado na literatura brasileira, propunha a execução de releituras na forma de filmes de curta duração, ou seja, obras fílmicas elaboradas e protagonizadas pelos estudantes. Em suma, esses dois projetos foram solidificando uma visão de apoio entre disciplinas ao longo dos anos e que recorriam a um planejamento interdisciplinar dentro da escola.

Como discutido em capítulos anteriores, a interdisciplinaridade foi se incorporando mesmo que sem uma caracterização definitiva em diversas propostas curriculares do Brasil. Dessa maneira, as experiências de projetos amplamente repetidos no âmbito escolar, somados a uma designação de valorização de pesquisas científicas, encaminharam a Escola de Educação Básica Feevale a uma organização que procura soluções para os desafios sociais da educação no século XXI, tanto na predileção visando a interdisciplinaridade, quanto na pedagogia de projetos. Foi nesse contexto de estímulo e reconhecimento da interdisciplinaridade que foi possível desenvolver os projetos em análise no presente trabalho. Da mesma forma, só foi possível executar um planejamento de ênfase na temática da memória patrimonial a partir de uma organização por projetos pedagógicos advindos de uma gama de experiências predecessoras construídas na concepção de ensino que a escola passou a adotar ao longo dos anos, mas cabe ressaltar que sempre esteve claro que a adaptabilidade da construção curricular deveria estar submetida às necessidades curriculares da faixa de ensino pertencente aos estudantes. Assim, “(Des)construindo Estátuas” e “Espelho Meu, Estátuas Nossas” foram concebidos e executados visando explorar necessidades de aplicabilidade de habilidades e competências da BNCC, bem como do Referencial Curricular Gaúcho. Esse guião temático da memória patrimonial serviu tanto à disciplina de História, como aos outros componentes curriculares dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Acompanhando a BNCC, o Referencial Curricular Gaúcho, no que se refere especificamente à disciplina de História, mantém seu foco na aprendizagem dos alunos nos diferentes tempos e espaços, tendo a preocupação de integrar o currículo com a diversidade regional de nosso Estado. Também é importante contemplar os temas integradores como ética, cidadania, cultura e valorização das diversidades, assegurando a multiplicidade de olhares sobre o mundo. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 118).

Produzido na esteira da Base Nacional, o Referencial Gaúcho procura dar alinhamento temático centrado em enfatizar as localidades do Rio Grande do Sul. Em seu texto, o documento se autodenomina como uma construção coletiva das esferas educacionais gaúchas para a construção de uma identidade de território, com foco na aprendizagem de todos. Ou seja, a orientação legislativa da Base Nacional necessitou, no ponto de vista do Referencial Gaúcho, de uma complementação identitária. Algo explicitado no convite à leitura:

Dessa forma, o cultivo da cultura gaúcha, a lembrança das nossas lutas, os conflitos e conquistas, o desenvolvimento, o respeito às manifestações de toda ordem nos tornam um povo de “grandes feitos”, corroborando para o orgulho cívico de geração em geração. Com esse mesmo espírito, o Rio Grande do Sul acolhe o mosaico étnico-racial que compõe a população gaúcha. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 20).

Fica claro que, como documento estruturado da esfera tanto pública e privada do sistema educacional gaúcho, o Referencial tornou-se um aditivo de habilidades e competências incorporado ao âmbito escolar. Cabe, então, elencar um comparativo numérico com a BNCC a partir do número de habilidades para o componente curricular de História para os últimos anos do Ensino Fundamental, seriação na qual os projetos discutidos no presente trabalho se desenvolvem:

**Quadro 1 – Quadro comparativo de habilidades da BNCC e Referencial Gaúcho**

<b>Documento</b>	<b>Nº de habilidades 8º Ano</b>	<b>Nº de habilidades 9º Ano</b>
BNCC	27	36
Referencial Gaúcho	56	102

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Destaca-se, sobretudo, a quantia numericamente significativa de habilidades envolvendo o 9º ano, mas logo é importante delinear que o próprio documento desenvolve a condição de artífice curricular ao professor. sendo este o responsável por elaborar crítica e criativamente currículos mais atraentes. Assim, estabelece uma gama significativa de habilidades, que variam de acordo com a etapa de ensino e também o componente curricular.

Ao passo que ofertam-se estratégias múltiplas de composição de aprendizagens com ênfase identitária no Rio Grande do Sul, parte do âmbito escolar decidir, em conjunto com seu quadro de professores, como se dará a adoção desses parâmetros curriculares. No caso da Escola Básica de Educação Feevale, em que os projetos em análise foram desenvolvidos, há uma indicação pelo balanceamento entre a BNCC e o Referencial Gaúcho na configuração do currículo. Coloca-se, assim, ênfase no planejamento pedagógico, para que busque equilíbrio entre um ensino formativo de caráter comum com o resto do país, ao mesmo tempo em que introduz elementos identitários de matrizes do Rio Grande do Sul.

Pelo fato de a escola enfatizar a apropriação de um currículo de formatação interdisciplinar, faz sentido incorporar o Referencial como guia, ao menos no que diz respeito à apreciação da concepção apresentada da interdisciplinaridade:

O desafio é justamente trabalhar o currículo de forma articulada, entendendo que as habilidades são elementos constitutivos para o desenvolvimento integral dos estudantes nos mais variados contextos. Organizar o currículo na perspectiva interdisciplinar implica trabalhar de forma articulada, possibilitando diálogo entre conhecimentos. Dessa forma, o reconhecimento dos pontos de ligação entre os conhecimentos faz parte da prática pedagógica de sala de aula, possibilitando a superação do saber fragmentado. É um trabalho que precisa ser pensado a partir dos contextos escolares, em que sujeitos envolvidos no processo possam explicar, compreender, intervir, mudar algo que desafie o pensamento isolado das disciplinas. No contexto escolar, a interdisciplinaridade é a capacidade de utilizar diferentes conhecimentos para resolver um fenômeno apresentado (social, político, cultural, ambiental, entre outros). É importante sublinhar que a interdisciplinaridade pressupõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação ou um plano de intervenção. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 30).

Exaltam-se as potencialidades de expansão das fronteiras de conhecimento, que estão presentes na concepção da aplicação da interdisciplinaridade e a necessidade de elaboração de projetos integradores de relação entre as diferentes disciplinas. É importante destacar que o trabalho de caráter mais tradicional, a partir de componentes curriculares isolados, também permite estabelecer e criar relações entre as áreas do conhecimento. No entanto, ao sublinharem-se as determinações e potencialidades do trabalho conectado pela interdisciplinaridade no âmbito escolar da construção de projetos, criam-se incentivos a novas conexões entre as áreas do conhecimento, que estão por muitas vezes distantes. Também evoca ao diálogo do planejamento associativo, que permite a estruturação de planos de aula que trabalhem em conjunto habilidades e competências regularmente distanciadas razoavelmente por apenas conveniências da estruturação da grade curricular. Assim, a escolha por um currículo escolar de caráter interdisciplinar infere mais em convidar a mexer, ou até mesmo bagunçar as estruturas curriculares consagradas, não determinando que o modelo

tradicional não seja capaz de elaborar conexões entre os conhecimentos; outrossim, favorecendo uma formalização dos processos de interligação entre as áreas do conhecimento.

#### **4 ORIENTAÇÕES E USOS DE PROJETOS INTERDISCIPLINARES**

Como discutido ao final do capítulo anterior, o planejamento que toma parte dos projetos interdisciplinares tem o caráter de convívio entre as diferentes áreas do conhecimento e busca romper as condições limítrofes estabelecidas entre os componentes curriculares. Um projeto pedagógico com esse fim entende de maneira geral o professor como um mediador, espécie de facilitador estabelecendo dinâmicas que invistam no despertar da autonomia dos estudantes. Necessita da preparação adequada à legislação estabelecida para a escola, assim como a adequação de tempo de planejamento para os professores que vão engendrar as propostas de trabalho, articulando aproximações e intensidade de conhecimentos desenvolvidos em um mesmo projeto. Ainda mantém articulação e escuta dos estudantes, propiciando que opinem na construção das pontes curriculares a serem desenvolvidas no andamento das propostas constitutivas pedagógicas. O vislumbre de objetos de conhecimentos que dialoguem com a situação dos estudantes é determinante para que ocorra engajamento e introduza o questionamento de fenômenos sociais de maneira efetiva.

Assim, o âmbito escolar da interdisciplinaridade deve fomentar as discussões entre professores e estudantes em vista a produzir conhecimentos significativos ambientados nas trocas e interlocuções entre saberes a partir da expansão das fronteiras entre as diferentes áreas. A execução desse planejamento, então, corresponde a uma condução temática que seja capaz de convergir interesses de pesquisa e a produção de atividades que tenham relevância no contexto social dos estudantes. Sendo esse um trabalho com ênfase em História, é deveras importante ressaltar que qualquer componente curricular pode assumir protagonismo e intervir sobre o planejamento pedagógico interdisciplinar, mas os casos de análise de estudo prezaram pela observação das aprendizagens e potencialidades do ensino de História e suas capacidades associativas.

As condições apresentadas para a aplicação dos projetos determinaram suas ocorrências na modalidade de ensino remoto, em virtude da pandemia associada ao Covid-19. Dessa forma, a implementação de propostas totalmente suplantadas no ensino remoto permitiu o uso contínuo de plataformas didáticas inteiramente digitais, através das quais os estudantes incorporaram, em sua rotina de propostas de aula e atividades, aplicativos como Mentimeter, Padlet e Kahoot, dentre outros. Tais ferramentas pedagógicas digitais permitiram uma interação mais direta do modelo de ensino remoto.

Dentre as possibilidades mais exploradas no Mentimeter, esteve a nuvem de palavras, através da qual os estudantes são convidados a participar com a entrada de palavras-chave

e/ou conceitos, que são considerados importantes para as discussões de aula. Logo, as ideias compartilhadas podiam ser observadas em tempo real e as discussões ganhavam um suporte de “nuvem”, espécie de mapa conceitual do qual professores e estudantes podiam se basear para conduzir os debates da sala de aula remota. O recurso do Padlet passou a servir, sobretudo, para a exposição de trabalhos, construções de atividades envolvendo imagens e textos desenvolvidos em outras plataformas editoras como o Canvas, que puderam assim expor os resultados das atividades, facilitando seu compartilhamento. Quanto ao Kahoot, esse aplicativo em sua forma básica permite uma *gamificação* de questionários a serem aplicados, com possibilidade de cronometragem, pontuação e organização de equipes para responder questões associadas às propostas desenvolvidas nos projetos. Essas foram algumas das rotinas digitais incorporadas ao fazer de sala de aula remota e que coadunaram com a organização interdisciplinar; posteriormente, tais rotinas permaneceram incluídas como facilitadoras também no modelo presencial.

Vale sublinhar que a organização por ensino remoto foi uma demanda circunstancial, diretamente associada à pandemia de Covid-19, e a impossibilidade do rotineiro ensino presencial terminou por oportunizar uma presença constante de um número maior de professores nas salas de aula remotas. Ou seja, a capacidade de receber mais estudantes em uma sala de aula virtual permitiu que os representantes de diferentes áreas do conhecimento pudessem conviver remotamente em um planejamento, o que efetivou a interdisciplinaridade numa razão prática numérica de entre três a até cinco professores para cada aula planejada. As turmas, antes limitadas em espaço físico, cobravam da organização de um professor por componente curricular. Apesar do esforço de planejamento interdisciplinar, muitas vezes a questão espacial é impeditiva de uma rotina de mais de um professor presente ativamente em cada sala de aula presencial, demonstrando, assim, ao menos um ganho prático de razão numérica para o ensino remoto, que passou a permitir a presença de um contingente maior e, portanto, mais colaborativo ao diálogo entre as disciplinas a partir de um planejamento. As plataformas usadas para as salas de aulas virtual permitiam participação instantânea dos estudantes sob a mediação dos professores, com a possibilidade de participar via *chat* compartilhado e por microfone.

Interseccionando a pedagogia de projetos com as possibilidades do ensino remoto elencadas, cabe destaque à necessidade de apoio colaborativo permanente entre professores e estudantes, proposto por Pereira e Probst (2020, p. 130):



O estudante necessita de incentivos e estímulos para realizar as atividades que lhe são propostas, com isso o professor aperfeiçoa constantemente a sua prática educativa, alcançando o objetivo básico de todo educador: fazer com que os estudantes consigam o maior grau de competências conforme suas possibilidades reais. Os professores devem participar da construção e do desenvolvimento de uma ação educativa consciente, promovendo as potencialidades dos estudantes e os avaliando de acordo com tal proposta, de modo que ao final do processo os estudantes sejam capazes de criar soluções e respostas adequadas perante os desafios constantemente lançados pela experiência cotidiana e inserção na sociedade.

Trata-se de abrir possibilidades e ampliar horizontes, analisando a condução de metodologias de projetos em que se percebem paralelos e indicações interessantes nas aspirações construtivistas, como as de Araújo (2008), em “Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores”, quando esse autor insere a proposição do estudante como sujeito ativo de sua aprendizagem:

Estamos falando, portanto, de alunos e alunas que são autores do conhecimento, e não meros reprodutores daquilo que a sociedade decide que devam aprender. No fundo, estamos falando de uma proposta educativa que promova a aventura intelectual e, acredito a concepção construtivista é a mais adequada para atingir tais objetivos. Assumir o construtivismo como uma aventura do conhecimento pressupõe dar voz aos estudantes, promover o diálogo, incitar-lhes a curiosidade, levá-los a questionar a vida cotidiana e os conhecimentos científicos e, acima de tudo, dar-lhes condições para que encontrem as respostas para suas próprias perguntas tanto do ponto de vista individual quanto do coletivo. (ARAÚJO, 2008, p. 194).

A perspectiva construtivista aplicada às propostas do Ensino Fundamental aparece, então, como forma de inserir saberes populares na construção das aprendizagens de sala de aula, buscando sentido para o cotidiano escolar em uma educação para cidadania consciente. O autor aplica a pedagogia de projetos reforçando a formação ética dos estudantes. Podem-se buscar pontos de partida para os temas em questões do cotidiano social, como a violência doméstica, conflitos relativos à sexualidade na adolescência, enfim, problemáticas questionadoras do cotidiano e da vivência dos próprios estudantes e da realidade que os cerca. O saber científico pode se apresentar como Araújo (2008) aponta na Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas a construção de aprendizagens se desenvolve na prática da pedagogia de projetos como estratégia para produção de conhecimentos, quando os valores e a consciência dos sentimentos dos estudantes são conflitados pelo diálogo das propostas de aula.

A novidade está em buscar a organização curricular na estratégia pedagógica dos projetos, assumindo que o avanço na compreensão da natureza, da cultura e da vida humana está nas ligações que podemos estabelecer entre os mais diversos tipos de conhecimentos científicos; populares; disciplinares; não disciplinares; cotidianos; acadêmicos; físicos; sociais, etc. Ou seja, o 'segredo' está nas relações, nos infinitos caminhos que permitem ligar os conhecimentos uns aos outros. (ARAÚJO, 2008, p. 198).

Assim, com uma espécie de guarda-chuva temático, o planejamento por projetos se encontra aberto à incerteza e possível autoria dos estudantes, e as diferentes áreas do conhecimento atuam como meio de intencionalidade, conduzindo a construção de questionamentos múltiplos. No mesmo sentido, Ferreira *et al* (2020), em “Didática da língua materna e metodologia de projeto: diálogos e intersecções”, comentam a importância de manter envolvidos os estudantes durante toda a trajetória de desenvolvimento dos projetos, desde a definição do problema, passando pelo planejamento móvel, a execução e culminando na divulgação. Os estudantes são o centro regulador de seu próprio trabalho.

Nesta perspectiva, toda a aprendizagem deverá, recorrendo a linguagem do foro comum, operacionalizar a chamada 'escola da vida' como ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem, considerando necessariamente as vivências [...]. Será óbvio, então, que a caminhada educativa baseada em projetos terá um enorme impacto enquanto compromisso social, na medida em que a escola e sua relação com o mundo são intrínsecas e correspondem a apropriação de cultura. Assim, são abordados e problematizados assuntos que fazem sentido para grupos sociais concretos, provocando novas e intensas questões para nos fazermos todos mais cultos e melhores cidadãos. (FERREIRA *et al.*, 2020, p. 35).

O que as leituras sobre metodologias de projetos e suas diferentes aplicações permitem perceber é que deve haver uma colaboração constante entre educadores e educandos, animadores e animados. Os componentes curriculares servem como orientadores dos processos científicos pertinentes às suas disciplinas, mas buscam conexão constante pelo condutor temático e pelo diálogo aberto com os estudantes para aplicar uma construção de saberes de caráter mais amplo, um que dê significado verdadeiro à interdisciplinaridade.

Cabe também destacar o condicional de novidade “permanente”, que atrai a escolha pela pedagogia de projetos e a interação entre os diferentes componentes curriculares como referência para prática docente. Saraiva (2015, p. 146), discorrendo sobre o capitalismo cognitivo e sua relação com a escola de tempos do neoliberalismo observa:

O jogo da concorrência produz uma incessante e acirrada luta pela captura dos consumidores. De modo muito mais esquemático, é possível pensar que, já não havendo como expandir-se economicamente pela anexação de novos mercados e consumidores, a saída seria inventar novos produtos capazes de capturar aqueles já existentes. [...] a invenção constitui a condição ordinária da vida. Para vencer a concorrência na captura dos consumidores, o que importa é dispor de produtos que seduzam pela sua reluzente novidade.

Destaca, portanto, o caráter de nova embalagem pedagógica envolvendo a interdisciplinaridade, uma espécie de resposta, até mesmo como forma de mudança na atitude escolar, que precisa capturar o estudante. Oferta-se, assim, uma suposta invenção didática, mais capaz de desenvolver os estudantes numa relação de produtividade maior, do que a então consagrada organização disciplinar. Compete à escola acompanhar o ritmo das mudanças sociais e escolher as adaptações pedagógicas que lhes são mais pertinentes, mas também se insere uma intervenção de instituições governamentais e mercadológicas prezando pela transformação de estudantes em trabalhadores proativos, ou seja, capazes de empreender. Mudanças no currículo como a BNCC e de estratégias pedagógicas estariam, dessa forma, inseridas numa transformação da dinâmica do ambiente escolar que não necessariamente preza pela relação ensino-aprendizagem, mas sim identificadas com a adaptação e a flexibilização das relações de trabalho. De acordo com Saraiva (2015, p. 151):

A temporalidade torna-se mais flexível, e o desenvolvimento do projeto frequentemente acontece para além do espaço escolar. A comunicação deixa de ser proibida, para tornar-se necessária. O uso de tecnologias digitais, que introduzem os alunos em vastas redes colaborativas, é frequente. Desse modo, pode-se perceber que a pedagogia de projetos se constitui em uma estratégia que possibilita a formação de sujeitos com a flexibilidade, a proatividade e a capacidade de tomada de decisões requeridas pelo trabalho imaterial e pelo capitalismo cognitivo, atuando em redes colaborativas que potencializam a invenção.

Saraiva (2015), ao destacar o ensino temático, a delegação de projetos, a formação de equipes de trabalho flexíveis e o apreço pela inovação, como todas as características compartilhadas tanto pela lógica de mercado atual, quanto pela ação interdisciplinar, faz uma constatação importante sobre as motivações associadas às adequações pedagógicas, que parecem confrontar a disciplinaridade. Dessa forma, é importante considerar o tom liberal presente na formação de currículos deveras inovadores, cabendo ao grupo de professores e a coordenação pedagógica escolar avaliar o que é válido fazer em relação as proposições presentes em documentos legisladores, casos da BNCC e do Referencial Gaúcho, documentos em análise no presente trabalho. Mergulhar de cabeça e acriticamente em propostas que oferecem soluções ao chamado ensino tradicional pode ser uma armadilha perigosa à construção de projetos pedagógicos de ensino. Logo, resta interpretar o que é passível de

construção e o que pode resultar em um currículo de aprendizagens significativas, como o que é pretendido nesta análise, que presa por encontrar caminhos pelo ensino de História associado à interdisciplinaridade, para disparar práticas pedagógicas não colonizantes, mesmo dentro das limitações da formalidade curricular brasileira.

Tratando das conexões com o campo do ensino de História, apesar de o planejamento por projetos envolver outras disciplinas, a ênfase da construção temática é voltada a revelar os pontos de contato estabelecidos com as outras áreas do conhecimento. Portanto, o planejamento didático de aulas de História aplicado em um ambiente interdisciplinar aspira criar diálogos e aproximações com as outras disciplinas. Como expõe Teixeira (2007, p. 64):

[...] a interdisciplinaridade é muito mais um ponto de partida que de chegada. Ela não é dada antecipadamente por meio de regras, fórmulas, ou modelos, ela se constrói a múltiplas mãos, com um tempo de trabalho e uma dinâmica de pesquisa essencialmente diferentes da pesquisa disciplinar. Isso se inicia no momento em que os pesquisadores definem uma problemática comum [...].

A procura por estratégias didáticas diferenciadas e um assumido receio de não cair em “mesmices interdisciplinares” conduzem a uma aproximação metodológica com Silva (2011, p. 598), que, percebendo a necessidade de atenção na condução do planejamento interdisciplinar, quando se envolvem situações-problema e/ou temáticas geradoras, ressalva:

O trabalho interdisciplinar por meio de temáticas parece ser um caminho encontrado pelos professores; o risco, porém está na mera justaposição, ou sobreposição dos [...] conteúdos disciplinar e auxiliar, sem alguma articulação significativa entre eles. Em alguns momentos [...], encontramos tendenciosos a transformar o trabalho interdisciplinar em discussão de temáticas em diferentes disciplinas, em aulas reservadas para tal propósito, sem articulação entre diferentes conteúdos de ensino. Selecionados pela prática fragmentada ou compartimentada, os conteúdos disciplinares da tradição do ensino parecem intocáveis.

Por isso, a importância de analisar diferentes pontos de vista, tanto de discentes e docentes quanto aos planos de aula executados e sua abrangência de um caráter compreendido como interdisciplinar. Vislumbra-se ainda a complexidade constitutiva como forma de auxiliar na compreensão do funcionamento de situações de ensino, que envolvem planejamento e pesquisa interdisciplinar. Ao investigar contextos de instrução formal e desenvolvimento de pensamento científico, Silva (2011, p. 587) estimula a ideia de entrelaçamento da complexidade e a interdisciplinaridade:

Empenhamo-nos para compreender o funcionamento ou a dinâmica do paradigma inter/transdisciplinar, o qual pode auxiliar na construção de objetos complexos de pesquisa e, conseqüentemente, na percepção de que o conhecimento está vinculado aos inúmeros atores do espaço geográfico em que está inserido o cidadão, resultando em possíveis ganhos para prática pedagógica.

Dessa forma, percebe-se que a metodologia de pesquisa sobre interdisciplinaridade deve investir na complexidade, ou seja, trazer à tona temas como a decolonialidade do saber para dentro do planejamento aplicado às aulas do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Tema mais disseminado em nível acadêmico das produções que versam sobre a construção histórica do pensamento sob uma ótica colonizadora, a decolonialidade pode e deve encontrar espaço em uma construção curricular como temática participante da História. Portanto, no presente trabalho, estão em análise projetos que foram pautados pela opção pedagógica e política viável oferecida pela BNCC e seguindo nos caminhos de metodologia aplicada interdisciplinarmente. A oferta de temáticas decoloniais precisam ser entendidas pelos estudantes por seus próprios questionamentos, pela natureza de suas aprendizagens, seja as tradicionalmente científicas apresentadas em sua trajetória escolar, seja nas relações do cotidiano. Ou seja, um constante questionamento sobre a colonização do pensamento relacionada às questões que cercam seu ambiente, seja escolar, familiar e/ou comunitário.

Reconhecendo a temática patrimonial como o enfoque de ensino de História ancorado em memória e identidade, que se busca desdobrar em usos interdisciplinares, é importante destacar a motivação de exercício de pensamento, que passa por uma discussão de caráter decolonial a respeito de patrimônio com estudantes do Ensino Fundamental. Afinal, de maneira geral, esses estudantes estão afeitos ao reconhecimento de museus como espaços de registro de memória. Também cidadãos, naturalmente transitam por suas cidades e fazem viagens em que mantêm contato com a paisagem patrimonial dos seus arredores e locais de visita, mas pouco exercitaram discussões a respeito do passado de estátuas e monumentos, que compõem o cotidiano de suas cidades e nacionalidade. Muitas vezes, apesar de conviver com esses símbolos de memória, algo que faça indagações sobre esse patrimônio não é próprio dos estudantes. Logo, manifestações de repúdio à memória de certas estátuas, que podemos elencar no mínimo como polêmicas, são um prato cheio para iniciar debates e discutir tanto o passado quanto o presente dos monumentos e homenagens que fazem parte do cenário patrimonial. As ações recentes de ataques e até derrubadas de estátuas motivam um debate acerca do passado escravista e colonial das Américas e como a memória se mostra presente na atualidade. Os estudantes podem tomar partido e construir opiniões a partir de

reflexões críticas e de uma construção que passa pelo planejamento interdisciplinar na forma de projetos pedagógicos questionadores em essência.

Na introdução de *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*, a historiadora Regina Abreu discute:

Seminários regionais, nacionais e internacionais têm sido realizados; antropólogos, educadores, sociólogos, museólogos e uma gama diversificada de profissionais das Ciências Sociais e Humanas vêm sendo requisitados pelo poder público para formular novas metodologias de pesquisa e novas estratégias de ação, capazes de dar conta da recente concepção patrimonial; segmentos sociais diversos reivindicam lugar de destaque para manifestações culturais distintas. Os exemplos multiplicam-se nos âmbitos federal, estadual e municipal, passando pelos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Efeito da disseminação do conceito antropológico de cultura, no qual a ideia de diversidade consolida-se como força motriz, em oposição ao conceito iluminista de cultura como civilização e erudição, lugar a que poucos têm acesso. (ABREU; CHAGAS, 2003, p. 14).

Portanto, trazer o debate sobre patrimônio para a esfera do Ensino Fundamental pode ser um trunfo não apenas da disciplina de História, mas sim do “todo” interdisciplinar. Beneficiados pelas trocas e interações entre as diferentes disciplinas e seus professores, os estudantes vão cumprindo um planejamento que perpassa as habilidades propositivas da BNCC e dialoga diretamente com feridas coloniais, ou seja, trata de decolonialidade, mas não precisa necessariamente delinear, dissecar esse conceito ou temática. Os atos de questionamento ao patrimônio estruturado historicamente é que vão trazer a discussão para o que a colonização acarretou nas memórias do presente. Mergulhado em um currículo que busca a formação cidadã pela construção da identidade, o estudante é convidado por projetos interdisciplinares a socializar ideias acerca de monumentos e estátuas e a importância da preservação. Seguindo com ênfase nas relações sociais, a ampliação da concepção de cultura trouxe uma visão antropológica de patrimônio imaterial e/ou intangível para as discussões acadêmicas. Como propõe Gonçalves (2003, p. 31):

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 passado e presente, entre o céu e a terra e entre outras oposições. Não existe apenas para representar ideias e valores abstratos e ser contemplado. O patrimônio, de certo modo, constrói, forma as pessoas.

Agora menos estruturados na concepção material de patrimônio, tão identificada com concepções arquitetônicas e de bens imóveis, podemos trazer para o registro do memorial intangível uma gama extensa de aspectos valorativos, como música, dança, festas, culinária, técnicas artesanais, entre tantas outras manifestações de vivências da sociedade. Tendo como

objeto de conhecimento a discussão sobre patrimônio histórico, a pedagogia de projetos pode, inclusive, até mesmo questionar se o fenômeno de contestar as estátuas racistas, que vem ganhando um escopo cada vez maior no Mundo e no Brasil, sendo verificado como fenômeno permanente, se trataria de um patrimônio intangível em si. Atacar estátuas que simbolizem um passado de glorificação de personagens associados à dominação escravista e colonial pode ser entendido dentro da concepção ampliada de patrimônio? São perguntas difíceis de responder, mas mobilizadoras de um pensamento que vai analisar a colonialidade do saber e discutir memória, identidade, cidadania e justiça, uma vez que também se mobilizam discussões relativas a punições de caráter criminal junto aos responsáveis identificáveis e/ou autodeclarados de ataques às estátuas.

## 5 ANÁLISE DO PLANEJAMENTO E DOS PROJETOS

A condução de planejamentos reconhece a metodologia interdisciplinar como um princípio pedagógico que procura se afastar de denominadores comuns, e outrossim construir propostas alicerçadas na diferença e criatividade. Ao considerar a interdisciplinaridade aproximada da pesquisa, observa-se a exposição de Teixeira (2007, p.69), segundo o qual “[...] suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si, esta interação [...] [pode] ir da simples comunicação das ideias até a interação mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia [...]”.

A adoção pela pedagogia de projetos demonstra uma iniciativa de equilibrar necessidades orientadas pela formatação curricular, quando se percebe a estrutura da BNCC elencando conteúdos atrelados diretamente a habilidades e competências, mas também o papel incumbido a educação escolar nos dias de hoje de atrair os estudantes e prepará-los para flexibilização das relações de trabalho, na definição de Saraiva e Veiga Neto (2009, p. 199):

[...] noção que está muito ligada à pedagogia de projetos e que pode ser assim formulada: mais importante que aprender um determinado conteúdo, é aprender a aprender. [...] Um sujeito em permanente processo de aprendizagem, em permanente reconfiguração de si, é o que estaria pretendendo que a escola formasse a partir dessa estratégia pedagógica. Entendemos que o aprender a aprender significaria tornar-se empresário de si, colocando-se num processo de gestão [...] de capital humano. Gerir seu capital humano é buscar estratégias de multiplicá-lo. À escola caberia ensinar essas técnicas de gestão.

A comunicação em redes digitais é uma produção difícil de capturar em relação às aprendizagens quando comunicada apenas por entregas de atividades devolutivas desenvolvidas pelos estudantes no ensino remoto. Por isso, a necessidade de coadunar a pressão legisladora à necessidade de contemplar interesses de estudantes, comunidade escolar em geral e até do mercado de trabalho com a valorização das escolhas temáticas dos projetos interdisciplinares. Atuando como protagonista ou não, o ensino de História pode intervir questionando a realidade atual no cerne dos projetos e atividades aplicadas. Ao buscar a decolonialidade como princípio para as discussões com as outras disciplinas, as aulas de História, inseridas no contexto interdisciplinar, cumprem um papel crítico e interventor para além do aprender por aprender. Trata-se de objetivar aprendizagens e significados nas propostas de interação com os estudantes, fazendo-os pensar e debater a atualidade e o futuro,



reconhecendo o passado e a colonialidade do saber, essa também estendida ao âmbito escolar e das outras áreas do conhecimento presentes nos projetos.

Assim, a análise dos projetos aplicados foi conduzida pela reunião das produções dos estudantes relativas às atividades interdisciplinares e através de depoimentos do contexto estabelecido em sala de aula durante a aplicação dos planos de aula, sendo consideradas impressões pessoais e sobretudo a voz dos estudantes. Em última instância, trata-se de reflexões sobre as relações estabelecidas pela disciplina de História num plano de aulas desenvolvido em conjunto com outras disciplinas diversificadas do currículo do ensino básico, ou seja, descrições das possibilidades despertadas por esse planejamento conjunto, a partir da perspectiva do ensino de História. Vale ressaltar que o presente trabalho conta com a anuência da Escola de Educação Básica Feevale, assim como a conformidade dos estudantes em terem suas participações descritas de forma anônima (Anexo A).

### 5.1 (DES)CONSTRUINDO ESTÁTUAS

De largada, é importante lembrar que as aulas na modalidade remota puderam ser gravadas, facilitando a apropriação de depoimentos mais espontâneos. Assim, um motor das aulas estabelecidas a distância foi a colaboração pelos microfones, com câmeras inativas por falta delas e/ou preferência expressada pelo constante anonimato de expressões faciais, as falas dos estudantes ajudaram a ecoar o ambiente da sala de aula nos computadores. A descrição do projeto, presente na capa, convidava os estudantes por meio de uma provocação de cunho decolonial:

Nesse momento, em particular, estamos questionando os símbolos constituídos historicamente, tanto em âmbito local como internacional. Através de aulas *on-line* e atividades diversificadas este projeto desenvolverá habilidades de diferentes áreas do conhecimento. Nele, serão feitas reflexões sobre o significado memorial de símbolos, como jogos esportivos e estátuas, ponderando, também, ausências monumentais e, assim, elucidar nossas discussões sobre a legitimidade de (des)construir. (Introdução ao projeto (Des)construindo Estátuas, elaborada pelo autor).

Logo durante a abertura do projeto, os estudantes foram questionados pelos professores sobre por que as estátuas estão sendo colocadas em questão. Enunciavam-se as relações com o tempo presente, sobremaneira as manifestações em nível mundial do movimento *Black Lives Matter* (Vidas Negras Importam), que se potencializaram a partir da

morte do afro-americano George Floyd por membros da força policial de Minneapolis, em maio de 2020. Ao que uma das estudantes respondeu:

A questão é que a História é muito manipulada, principalmente dependendo de quem conta ela. Tu pode falar que uma pessoa fez mil maravilhas e foi perfeita, quando na verdade ela matou milhares. Tu pode falar que uma pessoa fez muita coisa errada sendo que ela não fez nada. Tu pode excluir gente, tu pode enaltecer gente, tu pode fingir que pessoas não existiram e acaba que as outras pessoas começam a acreditar. Então, a História é um lugar que tu tem que estudar bem ela, senão tu poder ser muito manipulado facilmente.

Provendo muitas análises satisfatórias da relevância de estudar História e demonstrando ciência da manipulação de discursos históricos, cada vez mais evidenciados no cenário das notícias falsas afetando a própria condução de pesquisa histórica, a estudante colaborou significativamente para descrição inicial da proposta do (Des)construindo Estátuas. As noções sobre presença e ausência, no marco temporal de estátuas e afins, já se mostraram dispostas, e o projeto teve um terreno receptivo na acolhida de abertura.

A seguir, elencam-se as habilidades e competências de História que foram desenvolvidas direta ou indiretamente ao longo do projeto, lembrando que a organização ocorreu de acordo com a demanda da Escola de Educação Básica Feevale, que infere a utilização ao máximo de tópicos dispostos tanto na BNCC como no Referencial Gaúcho, sendo estes dois documentos referenciais, que orientam o planejamento curricular da instituição.

– (BNCC EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.

– (EF08HI14RS-2) Debater sobre permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências contra as mulheres, as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.

– (BNCC EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.

– (BNCC EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.

– (EF08HI20RS-2) Reconhecer e associar a herança da escravidão ao preconceito enraizado na sociedade brasileira.

– (EF08HI20RS-3) Perceber a desigualdade e a pobreza que assola parte da população nacional, em sua dimensão étnico-racial.

– (BNCC EF08HI06) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.

– (BNCC EF08HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.

– (EF08HI16RS-1) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado, como a Cabanagem, a Balaiada, a Sabinada, a Rebelião Praieira, a Revolta Liberal e, em especial, a Revolução Farroupilha.

– (BNCC EF08HI18) Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito.

– (EF08HI18RS-1) Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito, observando a participação da sociedade gaúcha no conflito, o uso de afrodescendentes libertos como soldados e o genocídio da população Guarani, sobrevivente das missões jesuíticas.

O marco temporal mais característico das habilidades e competências de História para o 8º Ano do Ensino Fundamental encontrou lugar no período da Regência e do Segundo Reinado no Brasil. No entanto, isso não limitou em nada as descrições temporais executadas nas aulas. A condução entre planejamento e execução apresentou uma linha de referência nesse recorte temporal no qual, por sinal, é muito fortuita a existência de diversos registros de memória material, no sentido de símbolos, estátuas e museus, mas o diálogo permanente com o tempo presente e os questionamentos mais diretos da ordem decolonial definiram o tom da periodicidade histórica para o projeto, sem necessariamente dissecar o conceito da decolonialidade com os estudantes e fazendo mais referência às marcas de uma presença histórica colonial permanente na arquitetura e no retrato cotidiano das memórias presentes no cenário nacional e mundial. Assim, ecoando num acúmulo discrepante de memórias colonizantes em relação a dos colonizados, sobremaneira, o tempo e a reflexão sobre patrimônio histórico ganharam espaço para além de uma periodização linear no planejamento e na execução do projeto.

Ainda fornecendo conexões e até mesmo espaço para colaboração com as outras disciplinas, as quais pertencem à área das Linguagens, no caso específico do âmbito do (Des)construindo Estátuas, a Educação Física, a Língua Portuguesa e a Língua Espanhola,

cabe apresentar também as habilidades elencadas correspondentes a esses componentes curriculares:

– (EF89EF04RS-1) Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco, invasão e combate.

– (EF89EF04RS-2) Conhecer as regras e compreender a importância de obedecê-las.

– (EF89EF02RS-1) Identificar as características dos diferentes tipos de esportes (rede/parede, campo e taco, invasão e combate).

– (EF89EF08RS-1) Discutir e analisar as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático, etc.).

– (EF69LP21RS-2) Emitir parecer e apreciação de produções culturais com criticidade respeitando a argumentação e contra argumentação, posicionando-se frente aos fatos discutidos.

– (EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero, utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.

– (EF89LP26) Produzir resenhas, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o manejo adequado das vozes envolvidas (do resenhador, do autor da obra e, se for o caso, também dos autores citados na obra resenhada), por meio do uso de paráfrases, marcas do discurso reportado e citações.

– (EF69LP37RS-1) Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (*vlog* científico, vídeo-minuto, programa de rádio, *podcasts*) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção,

os elementos e a construção composicional dos roteiros, com planejamento prévio compreendendo um processo envolvendo diferentes etapas.

– (EF69LP56RS-1) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma padrão em situações de fala e escrita em contexto em que é requerida.

– EF69LP51RS-1) Participar dos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – de forma a engajar-se ativamente na experimentação de produções literárias.

– (EF08LP10RS-2) Identificar, analisar e diferenciar os diferentes tipos de adjuntos adverbiais, bem como as circunstâncias expressas por eles.

– (EF69LP26RS-1) Tomar nota em discussões, debates, palestras, apresentação de propostas, reuniões, como forma de documentar o evento, resgatar as proposições e apoiar a própria fala (quando houver).

– (EF69LP26RS-2) Registrar as diversas opiniões relatadas pelos colegas e fazer apreciação dos casos bem como sugerir pontos a serem melhorados.

– (EF69LP46RS-1) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando sua apreciação, escrevendo comentários e resenhas com vistas a práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

– (EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

– (EF08LE02FE-1) Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral, para falar sobre acontecimentos no presente, no passado e/ou futuro.

– (EF08LE07FE-1) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua espanhola, considerando os diversos países que a tem como língua oficial ou não.

– (EF08LE08FE-1) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos sobre variados contextos globais e locais, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.

– (EF08LE18FE) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua espanhola (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.

O Projeto (Des)construindo Estátuas contou, assim, com um planejamento interdisciplinar envolvendo História, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Tendo iniciado no dia 03 de agosto e terminado em 28 de agosto 2020, trouxe como problema central o questionamento “Por que alguns monumentos históricos estão sob ataque?” e a discussão de caráter decolonial da legitimidade de questionar os símbolos constituídos historicamente. Apesar de o componente curricular de História se mostrar predominante no título do projeto, assim como na condução temática, as outras disciplinas, pelo ordenamento estratégico de suas habilidades e competências, encontraram diálogo com as proposições históricas e permitiram a execução de aulas remotas, como encontros de resistência.

As provocações iniciais com a descrição do projeto seguiram discussões envolvendo o patrimônio memorial e a História erigida em símbolos. Uma reportagem da TV Cultura do Jornal da Cultura, de 10 de junho de 2020, sobre a derrubada e contestação de monumentos históricos pelo mundo serviu de ponto de partida. Dessa maneira, evidenciava-se a repercussão de atos contrários a símbolos estabelecidos como colonizantes, caso da estátua de Cristóvão Colombo, decapitada em Boston, nos Estados Unidos, alvo de manifestantes que acusavam a promoção da escravidão e do racismo através da permanência dessa memória patrimonial. Outros ataques, relativos às estátuas de figuras históricas similares, foram citados pela reportagem, como o caso inglês de Edward Colston e de Leopoldo II, na Bélgica. Mas o que causou repercussão entre os estudantes foi a discussão quanto a manifestações contrárias aos símbolos bandeirantes predominantes na paisagem patrimonial de São Paulo.

Através do *chat* alguns estudantes demonstraram estranheza com a situação de contestação aos símbolos pertencentes ao cenário paulistano. Houve posicionamentos firmes contrários à ideia de pichações e depredação de patrimônio, inclusive expressando que as pessoas deviam manter suas opiniões para si. No entanto, assim como o material de reportagem da TV Cultura expressou a interpretação da historiadora da USP, Maria Helena Machado, de que derrubar estátuas como movimento espontâneo, pode causar choque, mas é

também um fato histórico em si, posição essa reforçada pelo professor, que serviu como ponto de referência para discutir a legitimidade associada aos atos de ataque às estatuetas. As manifestações dos estudantes expressaram sua visão predeterminada e pautada na recusa do vandalismo, mas logo perceberam que o projeto os estava convidando a partir de discussões atuais, a ponderar sobre os atos e os debates envolvendo a contestação de símbolos predominantemente masculinos, brancos e europeizantes.

A aula inaugural *on-line* prosseguiu com a exibição do filme de animação brasileiro “Uma História de Amor e Fúria”, de 2013. Essa foi uma decisão de planejamento estimulada por mim, considerando que todo o projeto (Des)construindo Estátuas foi carregado de intenção e proposição voltada aos interesses finais do ensino de História. A atuação pedagógica coletiva faz parte da proposta da Escola de Educação Básica Feevale, mas os projetos pedagógicos interdisciplinares tomam forma através das demandas que iniciam no currículo de cada área do conhecimento e depois acabam por se expandir para interação entre as diferentes disciplinas que compõem o ensino básico. Dessa forma, penso que a transposição entre a teoria e a prática interdisciplinar depende em muito da atuação coletiva do grupo de professores, e no caso desse projeto, em particular, tive o apoio dos colegas para estruturação de um planejamento que tinha a disciplina de História como protagonista e a área das Linguagens como coadjuvante.

Assim, a escolha do filme “Uma História de Amor e Fúria” tratou de prosseguir com a discussão introdutória a partir de um contexto cinematográfico. Os estudantes foram alertados para os quatro tempos históricos apresentados no filme: 1566 – de presença Tupinambá no Rio de Janeiro, em oposição à ocupação portuguesa e francesa; 1825 – de organização da Revolta Regencial da Balaiada, no Maranhão, em oposição ao Império; 1968 – de atividade revolucionária em favor da democracia, enfrentando a repressão militar; 2096 – de um futuro possível onde a escassez de água gera uma luta por recursos.

Nessa sequência do projeto, a disciplina de Língua Portuguesa aproveitou do ensejo do filme para solicitar a produção de uma resenha crítica, em que foi sublinhada a importância da argumentação e da opinião pessoal sobre o tema. Como a resenha crítica é necessariamente um texto sobre um tema que expõe a opinião do autor, depois de buscarem informações, os estudantes foram convidados a definir sua opinião pessoal sobre o tema relacionado ao filme e continuar refletindo sobre as ideias relativas ao projeto, ou seja descolando essa escrita do debate maior e pensando na reflexão mais concentrada na argumentação sobre “Uma História de Amor e Fúria”, orquestrada pela Língua Portuguesa. Essa condução ponderada pelo planejamento do (Des)construindo Estátuas considerou principalmente que as ideias estavam

sendo iniciadas, mas que requisitavam uma produção textual (Apêndice B), passível de avaliação, prezando não apenas pela análise de conteúdo da escrita, mas pelo uso correto da língua em sua forma normativa. Tratava-se de uma associação direta entre História e Língua Portuguesa, pela aplicação conectiva de habilidades elencadas no planejamento.

A proposta de uma discussão partindo dos pressupostos do projeto, debatendo os eventos da atualidade que estão causando a delapidação de estátuas de figuras históricas controversas, além de uma retomada conduzida pelo conteúdo do filme, ecoaram a frase repetida pelo personagem principal: “Meus heróis nunca viraram estátua. Morreram lutando contra os caras que viraram [...]”. Logo, os estudantes passaram a contestar a predominância de símbolos históricos de lideranças repressivas violentas no Brasil, partindo das homenagens rendidas ao Duque de Caxias, tanto em estátuas como em logradouros de ruas, e começaram a fazer pesquisas espontâneas sobre números de estátuas e imagens em diversas cidades e quais os discursos contidos nesses símbolos. Considerando as falas e ponderações dos estudantes, a continuação do (Des)construindo Estátuas requisitou uma pesquisa de um monumento histórico gaúcho, um brasileiro e um internacional, visando uma atividade de escrita em que os estudantes apontassem por que aqueles monumentos selecionados teriam sido erigidos e uma sustentação argumentativa de se essa memória histórica tem sentido em existir no formato de monumento (Apêndice C).

No total, foram entregues prontas vinte e três atividades, sendo importante assinalar os recortes estadual, nacional e internacional. A estátua do Laçador (1954) foi mencionada em quinze das atividades, ou seja, predominou no imaginário de pesquisa dos estudantes. As argumentações sobre a pertinência da estátua mantiveram um tom relacionando à obra: a figura do gaúcho e aos valores culturais do Rio Grande do Sul. A maioria dessas atividades mencionaram o tombamento do Laçador como patrimônio histórico da cidade de Porto Alegre, em 2001. Chamou a atenção um questionamento expresso por uma estudante em sua atividade:

Penso que é uma escultura bem importante para o Rio Grande do Sul, só acho interessante que só o homem gaúcho tem uma representação, e a mulher? Poderia ser criado um laçador com uma representante gaúcha. Acho que ainda há um sentido e acho que não devemos derrubá-la.

Perceptiva e reflexiva, a estudante não contestou a existência física da estátua e nem quis incluí-la no conjunto de monumentos polêmicos discutidos no projeto, mas isso não a impediu de concluir sobre o predomínio da masculinidade na figuração dos habitantes do Rio



Grande do Sul. Outros monumentos que foram citados, uma ou mais vezes no âmbito estadual: as ruínas de São Miguel das Missões, monumento aos imigrantes italianos, monumento à cuia, a estátua de Sepé Tiaraju e a de Bento Gonçalves. Essas duas últimas escolhas carregaram argumentações interessantes relativas ao questionamento geral do projeto. Quanto ao símbolo histórico associado ao herói indígena, um estudante afirmou: “Eu acho que é um monumento bonito e que merecia estar onde está, pois ele homenageia um grande líder (foi ele que liderou uma rebelião contra o Tratado de Madri) e guerreiro indígena dando visibilidade ao outro lado da história”.

No caso da estátua de Bento Gonçalves, uma estudante trouxe sua opinião de maneira aprofundada:

O monumento a Bento Gonçalves foi construído em homenagem à vitória contra os rebeldes na Guerra dos Farrapos; porém, a história contada por trás do monumento conta apenas a vitória que a elite branca teve sobre os mais de mil escravos mortos nessa guerra; portanto, meu argumento é que esse monumento, por não contar uma verdade absoluta, ceda lugar aos que verdadeiramente lutaram nessa guerra em prol de melhorias na qualidade de vida de tantas outras pessoas. A Guerra dos Farrapos em si não foi sobre os escravos, mas foi durante ela que muitos escravos morreram e – principalmente – depois de sua iminente vitória, quando o acordo selado fora que todos os escravos seriam libertos, porém, foram brutalmente massacrados por Bento Gonçalves e outros combatentes. Por esse motivo, sustento minha opinião de que esse monumento conta apenas a verdade em que a elite branca e favorecida do país optou por acreditar e contar a seus filhos, mas que não foi de fato o que aconteceu; desse modo, a estátua imponente de Bento Gonçalves deveria ceder e dar lugar a outros correspondentes a participantes da guerra – os escravos, por exemplo.

Percebe-se assim que as escolhas relacionadas à pesquisa relativamente livre, apenas restrita quanto à localidade dos monumentos, não variaram muito quanto aos símbolos mais próximos, mas demonstraram a intenção de responder o questionamento quanto à pertinência da existência do patrimônio sob óticas variadas. Quando trouxeram o símbolo dos indígenas, reforçaram a defesa de um “outro lado da História”, ou seja, sublinhando uma dinâmica que identifica a predominância de monumentos colonizantes no cenário patrimonial do Rio Grande do Sul. Quanto à sinalização sobre a estátua de Bento Gonçalves e a Guerra dos Farrapos (1835-1845), a estudante demonstrou ter uma visão composta por um olhar decolonial relativo a esse evento histórico, em particular à figura de lideranças escravocratas.

Nos monumentos nacionais, houve a predominância, marcada por doze menções dos estudantes, ao Cristo Redentor (1931), em que o comentário geral era de sua importância turística para cidade do Rio de Janeiro e para o Brasil, além de referências à sua simbologia religiosa e de paz. Um dos estudantes sublinhou o conceito relacionado a patrimônio, ao

escolher o Centro Histórico de Salvador/Bahia, ajudando a situá-lo no âmbito dos monumentos discutidos no projeto:

O patrimônio histórico representa os bens materiais ou naturais que possuem importância na história de determinada sociedade ou comunidade. Pode ser prédios, ruínas, estátuas, esculturas, templos, igrejas, praças, ou até mesmo parte de uma cidade, por exemplo, o Centro Histórico.

Outras duas escolhas chamaram a atenção por revelar relação com discussões da abertura do projeto, que traziam exemplos relacionados às homenagens aos Bandeirantes, notórios escravizadores e destruidores de espaços de resistência como os quilombos. Sobre Bartolomeu Bueno da Silva, discorre um estudante: “Eu acredito que a estátua não deveria ser colocada ali, pois este homem foi horrível, ele era um dos piores bandeirantes, ele saqueava aldeias e matava e escravizava os indígenas”.

No mesmo sentido, mais uma escrita, essa sobre Anhanguera:

Esta estatua representa um bandeirante que foi responsável por matar, estuprar e escravizar indígenas, ele também foi homenageado com o nome de uma importante rodovia. A estátua se localiza em frente ao Parque Trianon, na Avenida Paulista, em São Paulo. Ele com certeza não devia ser tão homenageado. O seu próprio apelido (Anhanguera) significa “espírito do mal” na língua dos índios góia.

Nessas duas atividades já se percebe a influência das discussões do projeto, e novamente o predomínio de símbolos colonizadores passa por contestação e análise dos estudantes. As outras escolhas que poderiam passar das fronteiras estaduais do Rio Grande do Sul e pensar mais sobre o Brasil ainda ficaram mais restritas à localidade, como: a Catedral de Pedra de Canela, o Monumento Nacional ao Imigrante, de Caxias do Sul, do Expedicionário e do Gaúcho Oriental, ambos de Porto Alegre.

No âmbito internacional, houve uma disputa acirrada nas referências a dois pontos turísticos mundialmente consagrados, com sete menções para francesa Torre Eiffel e seis para estadunidense Estátua da Liberdade. De maneira geral, a escrita dos estudantes reverenciou a importância de tais símbolos, havendo lembranças solitárias, mas ainda similares como: do inglês Relógio Big Ben, do indiano Palácio do Taj Mahal e da italiana Torre de Pisa. Uma estudante, optando pelo viés crítico, trouxe sua opinião sobre o monumento homenageando o líder norte-coreano Kim Il Sung:

[...] foi um ditador que enquanto estava no poder de 1948 a 1972, deu início à Guerra da Coreia, que vitimou 3 milhões de pessoas. Mais 900 mil morreram por perseguição política ou pela falta de infraestrutura. Na minha opinião ele definitivamente não merece uma estátua, porém ele começou uma ditadura na Coreia do Norte que acontece até hoje, então sei que é bem improvável que o povo vá fazer algo.

Aqui vemos um ponto importante do projeto tomando forma na capacidade de contestar, mas também a reflexão sobre a envergadura da simbologia relacionada a algumas personalidades históricas em particular. De outra maneira, outro estudante trouxe em sua escrita uma reportagem falando sobre atos de contestação direcionados ao Muro dos Reformadores, monumento alusivo à Reforma Protestante, em Genebra/Suíça. Demonstrou destaque de repetidas ações de movimentos feministas e LGBTQIA+, que visavam pintar o monumento e trazer destaque para as respectivas causas. No entanto, em seu comentário, foi econômico nas palavras: “Por ter História é importante e não pode destruir”. Aqui o estudante trouxe à tona uma discussão similar aos debates de abertura do (Des)construindo Estátuas, mas na sua escrita não aprofundou ideias, mantendo-se, de certa forma, austero às provocações inerentes ao projeto como um todo.

Avaliadas as atividades dos estudantes, foi dado um retorno abordando suas escritas e as escolhas que fizeram nos trabalhos. Nessa aula, foi encaminhada a atividade final do projeto na qual os estudantes tiveram de escolher algum sujeito histórico, de qualquer período para fazer uma estátua. Os materiais indicados foram argila ou massinha de modelar, mas havia liberdade para produzir com outros materiais, caso os estudantes demonstrassem interesse. A proposta foi de procurar nas ausências da História e/ou até mesmo homenagear alguém que lhes é querido, um familiar ou conhecido, trazendo assim uma significação histórica.

Com tempo para pensarem na sua escolha para execução do trabalho final, que viria seguida de uma argumentação oral apresentando o símbolo histórico selecionado, foram oferecidas duas aulas *on-line*, uma na temática das Revoltas Regenciais, enfatizando a tensão entre os movimentos sociais e o governo imperial brasileiro, e outra tratando do conflito da Guerra do Paraguai e a apresentação de perspectivas diversas sobre o conflito, que marcou a História da América na segunda metade do século XIX.

Discursos históricos conflitantes ajudaram a trazer perspectivas básicas sobre historiografia, mas grandes debates acabaram por não erigir dos microfones e *chat* durante as aulas, que contavam com a concordância dos estudantes para a apresentação expositiva, que tinha as estátuas e outros símbolos de memória como ponto principal de narrativa.

Personalidades históricas associadas à decolonialidade no Brasil foram referenciadas nesses encontros, a partir de exemplos de homens de luta intelectual, caso de Luís Gama, e armada, caso de Raimundo Gomes, e mulheres mais que presentes, como Luísa Mahin e Marielle Franco, ambas lembradas pelo samba-enredo de 2019, “História pra ninar gente grande”, da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, do Rio de Janeiro. Nesses momentos, o *chat* expressou descontentamento de quatro estudantes em particular, com escritas similares, que refletiam a raiva com a impunidade frente à morte da política e ativista social Marielle, mas faltaram articulações que fossem além de um uso de expressões carregadas de um uso informal de palavras de tristeza.

Quanto ao trânsito das outras disciplinas no projeto, passou pela participação constantes dos professores regentes de Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Espanhola, que além de darem suporte aos debates com suas opiniões, conduziram aulas de apoio, tratando com atenção a temática da memória a partir de suas disciplinas. Sob a perspectiva das linguagens, foram enfatizadas questões sobre narrativa e diferentes estilos de escrita, formal e informal. Relativo à Educação Física, as habilidades elencadas no planejamento se expressaram em uma proposta focada em apresentar os Jogos Mundiais Indígenas, discorrendo sobre as modalidades, os países participantes e discutindo a natureza não colonial das práticas esportivas que estão proposta nesse evento. Enquanto no caso da Língua Espanhola, foi conduzida uma exposição construída pelo professor da disciplina a partir das experiências de viagens do regente, priorizando os monumentos de Buenos Aires e as relações dos argentinos com sua memória histórica. Nesses encontros, ministrados na forma e sob princípios interdisciplinares, a disciplina de História atuou de forma auxiliar, e comentários foram atribuídos sempre dentro da temática do (Des)construindo Estátuas. Afinal, tratava-se de uma atuação coletiva num contexto de organização da Escola de Educação Básica Feevale, que primou por contemplar as habilidades elencadas no planejamento por diferentes componentes curriculares.

Na reta final do projeto, voltaram-se atenções para a atividade de conclusão (Apêndice D), a qual, de certa forma, já se antecipava em ansiedade nas ações dos estudantes, que buscaram auxílio constante de como construir e contar a história por trás das suas estátuas, antes mesmo do dia marcado para apresentação. Caso em evidência de uma estudante, que dois dias antes da apresentação comunicou que estava arrasada, uma vez que a estátua de argila que procurara desenvolver havia rachado (Apêndice D, figura 1). A estudante tinha a preocupação em não ter seu duro trabalho reconhecido e a ansiedade quanto ao resultado de seu desempenho no projeto. Logo, questionada sobre o processo e relatando em detalhes suas

escolhas, a estudante foi convidada a ser a primeira a apresentar para os colegas e assim contar sobre sua saga para desenvolver a estátua:

Minha estátua carrega a imagem da personagem principal Esther, desse livro chamado O Zahir. O livro não especifica suas características físicas, mas na minha imaginação ela é uma mulher negra; decidi fazer uma representação da Esther porque é uma mulher muito espirituosa, com uma mente aberta e uma alma livre, ela se aventura por vários países como correspondente de guerra para descobrir de onde vem a felicidade humana e, nisso, acaba descobrindo diversas coisas que me fizeram pensar e refletir sobre a minha vida; Esther é uma mulher simples e admirável, e a escolhi para representar outras dez mulheres negras líderes de rebeliões, ativistas escravas, fugitivas e quilombolas, todas mulheres históricas que não foram reconhecidas durante a história: Tereza de Benguela, María Remedios Del Valle, Virginia Brindis de Salas, Sara Gomez, Amy Ashwood Garvey, María Elena Moyano, Argelia Laya, Sanité Bélair, Martina Carrillo e Solitude. O processo de confecção de toda a estátua durou cerca de 14 horas, das 9:30 até as 23:30 trabalhando direto. A escolha do material foi crucial para a representação da personagem, pois, apesar de querer fazer a estátua com *biscuit* por causa da imensa facilidade para trabalhar, decidi fazer de argila porque o *biscuit* é branco e eu teria que pintá-lo para fazer uma pele negra, e não queria que minha estátua fosse uma branca pintada, queria que a cor da pele fosse natural, por isso decidi trabalhar com a argila, apesar de ser um material bem complexo de utilizar e consideravelmente difícil de modelar.

Em uma narrativa ilustrada, a estudante contou sobre os detalhes envolvendo o processo de confecção da sua estátua. Vale acrescentar que, apesar do componente curricular de Arte não fazer parte do projeto interdisciplinar em questão, foi confeccionado um vídeo de instruções e flexibilizado o processo de confecção, podendo utilizar materiais diversos e, em último caso, até mesmo desenhos. O objetivo era valorizar sobretudo as escolhas e a própria apresentação, mas também pensar a respeito do ato de elaboração e do trabalho envolvido com as homenagens constituídas simbolicamente. Assim, a reflexão final da estudante sobre a elaboração da estátua de Esther é muito fortuita:

Apesar de tudo, gostei do processo porque pude aprender muito, pude pensar e refletir sobre a minha vida assim como a Esther, e pude aprender com cada erro que cometi ao longo da construção da estátua e aprender no ato como chegar no resultado imaginado; não fico triste por ela estar se desconstruindo, apenas por não poder terminá-la.

Nem todos os estudantes demonstraram a mesma dedicação com o produto final do (Des)construindo Estátuas e uma situação com um estudante acabou desencadeando uma conversa em particular relativa a plágio. Ressalta-se que havia a opção de abrir a câmera e apresentar o trabalho e/ou a possibilidade de compartilhar uma imagem, mas convidado a apresentar, um estudante, optando pela exposição de imagem, teve ainda dificuldade em detalhar seu processo de confecção. Havia optado por um trabalho artesanal em arame com as

formas externas do Cristo Redentor, sobre o qual abordou uma pequena fala. Durante a apresentação parecia muito desconfortável, algo para além do natural do contexto de aulas, tanto presencial quanto remotas. Logo que acabou a exposição do estudante, houve uma conversa em separado dos colegas, onde lhe foi apresentada uma imagem idêntica encontrada de trabalho em arame do Cristo Redentor e comercializada na internet. Confrontado, o estudante respondeu dessa maneira em *chat* privado com os professores: “Ok, sor eu assumo, peguei da internet. Desculpa. Me dá uma chance para fazer outro por favor? Juro que não vou fazer mais isso. Quando eu tava apresentando, não me senti legal. Pois não fui eu que fiz”.

Após reforçar a importância de o estudante aprender com esse ato de má fé e entendendo que a conversa fora válida, foi concedida uma outra oportunidade para que desenvolvesse a entrega de cunho autoral.

Outra situação que surpreendeu durante as apresentações foi a escolha de um estudante, que desenvolveu uma estátua em homenagem a Napoleão (Apêndice D, figura 2). Sua apresentação transcorreu normalmente, mas foi inquirida do conteúdo geral do projeto (Des)construindo Estátuas, ou seja, porque de sua escolha tradicional de alguém tão ilustrado no cenário patrimonial, uma vez que naturalmente o projeto encorajava a contar a história daqueles menos visualizados pela História e por homenagens simbólicas. Percebendo as escolhas dos outros colegas, o estudante refletiu que havia se concentrado em desenvolver a estátua e não exatamente em quem iria homenagear.

Entretanto, a maioria dos estudantes desenvolveu estátuas relativas a personalidades associadas à decolonialidade, com destaque às personagens femininas. Duas estátuas para Frida Kahlo, (Apêndice D, figura 3), uma em *biscuit* e outra em argila; estátuas para Rosa Parks, Anne Frank, Margaret Atwood (escritora canadense) Elizabeth Blackwell (primeira mulher a exercer medicina nos Estados Unidos), Valentina Tereshkova (primeira mulher astronauta), Marielle Franco e Marta Vieira da Silva (multipremiada jogadora de futebol). (Apêndice D, figuras 4 a 7). Essas apresentações carregaram um discurso de protagonismo feminino, algo que não fora percebido como equivalente ao longo das exposições do projeto em relação ao patrimônio histórico predominantemente tomado de representações masculinas. Interessante também foi a produção em argila de um busto em homenagem a Marsha P. Johnson, por uma estudante que apresentou para professores e colegas uma importante protagonista na luta pela libertação LGBT, algo que permitiu aprofundar os questionamentos do projeto e discutir o simbolismo de movimentos pela identidade de gênero, com manifestações destacadas como paradas e comícios, mas sem representação patrimonial destacada (Apêndice D, figura 8).

No âmbito esportivo, além da atleta Marta, houve uma estátua em *biscuit* homenageando Fernando Lúcio da Costa, vulgo Fernandão (Apêndice D, figura 9), em que o estudante contou sobre como ficou abalado com a morte trágica do ex-jogador de futebol e que fazer a homenagem foi importante para lidar com essa situação.

Outra estátua que repercutiu a idolatria foi a de uma estudante que representou o músico Vitor Kley (Apêndice D, figura 10), em cuja apresentação compartilhou sobre como apreciava as músicas do cantor. Também houve uma homenagem genérica ao basquete, em que o estudante contou que, além de amar o esporte, havia simpatizado com a atitude de atletas da NBA (Associação Nacional de Basquete), que fizeram significativos protestos relacionados à violência policial contra afro-americanos nos Estados Unidos. Outras produções que não escolheram personalidades foram: da princesa Tiana (da animação “A Princesa e o Sapo”), um *biscuit* homenageando animais de estimação em geral e uma colagem com recortes de jornais pedindo para salvar os ursos pandas. Um último trabalho entregue com atraso e sem apresentação foi de uma estátua, em massa de modelar, relativa ao personagem do filme “Pantera Negra” (Apêndice D, figura 11), em que o estudante fez o envio e contou que esteve muito emocionado enquanto desenvolvia a atividade porque o ator Chadwick Boseman, que havia representado o herói nas telas, recém havia falecido, sendo assim uma homenagem póstuma.

Escolhas múltiplas na produção das estátuas evidenciaram uma forte carga emocional. Afloraram sentimentos nas representações desenvolvidas pelos estudantes. O impacto da proposta de finalização, tanto quanto o teor geral que perpassou o projeto em diferentes níveis, ajudou a acentuar o protagonismo estudantil, que é tão importante para validação da pedagogia de projetos e a utilização da interdisciplinaridade como estratégia de ensino. Revezando protagonismo com as outras áreas do conhecimento, as propostas de ensino de História equilibraram saberes prévios dos estudantes, pesquisa e reflexões constantes sobre o significado memorial de símbolos como estátuas, ponderando, principalmente, as ausências monumentais para trazer à tona discussões sobre a legitimidade de (des)construir estátuas. Uma tarefa de literal desconstrução, visando desenvolver uma perspectiva decolonial, com estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental, sem desviar da obviedade de dar seguimento a um currículo emoldurado na perspectiva eurocêntrica e constitutiva da historiografia tradicional, que se apresenta a partir dos documentos legisladores de referência. Tomando isso em conta, reconhecem-se as aulas naturalmente atendendo às referências históricas colonizantes, que estão presentes na construção das habilidades da Base Nacional Comum Curricular e do Referencial Curricular Gaúcho, assim como uma contraposição. O próprio

nome do projeto, “(Des)construindo Estátuas”, já infere uma perturbação – a ordem estabelecida pela ideia de preservação monumental. Tratou-se de aproveitar o ensejo dos movimentos de contestação contemporâneos, que estão colocando sob ataque, e até mesmo abaixo, estátuas, que podem, sim, ser questionadas quanto à legitimidade de sua presença física arquitetônica/memorial na História. Discutindo esses ataques e ponderando seus significados, os estudantes puderam perceber ausências gritantes na constituição do memorial histórico local e mundial, dessa maneira, desenvolvendo criticidade sobre a própria construção colonizante, que preponderou na edificação do memorial histórico brasileiro e mundial.

Identificar silêncios e lacunas memoriais em relação aos povos indígenas, à população de origem africana escravizada, às mulheres constantemente submetidas a um regime patriarcal e a tantos outros (des)memorizados da História, é uma tarefa impossível de cumprir por completo em um projeto interdisciplinar de aproximadamente um mês de duração. No entanto, as primeiras sementes de uma discussão sobre a legitimidade de movimentos, que se contrapõem à ordem colonizante, eurocêntrica, enriquecida e predominantemente branca, puderam ser lançadas através de aulas, que priorizaram um debate disposto a ouvir os estudantes e ajudá-los a construir uma reflexão histórica mais empática e menos monumental. Para tanto, esse projeto teve como ponto central de seu desenvolvimento a preocupação em despertar o senso crítico dos estudantes, para questionar os símbolos históricos dos monumentos que os cercam. Ou seja, conduzi-los a ponderar por que temos homenagens para alguns personagens da História, seja num âmbito local ou até mesmo mundial, e para tantos outros não possuímos esses símbolos, de estátuas, nomes de ruas e edificações. Enfim, despertar o interesse, sobretudo na conjuntura atual de manifestações de ataque e destruição de monumentos históricos mundo afora, de por que a memória material é e sempre foi um terreno de disputa.

## 5.2 ESPELHO MEU, ESTÁTUAS NOSSAS

Agora, tratando-se do segundo semestre de 2021, já em andamento e as atividades da Escola de Educação Básica Feevale, evoluindo de uma forma híbrida entre educação remota para o presencial, o planejamento e execução das propostas interdisciplinares passara por uma reorganização. As didáticas implementadas por História e denominadas como um subprojeto, “Espelho Meu, Estátuas Nossas”, de 08 de setembro de 2021 a 23 de setembro de 2021, transcorreram de maneira associativa ao projeto “Espelho, Espelho Meu”, que reunia todas as



disciplinas e áreas do conhecimento de maneira propositiva para os 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e que perdurou por um período maior, de exatos três meses. Essa duração mais longa teve relação com ordenamentos da organização escolar, quantidade de professores e estudantes por sala, distanciamentos, limitações impositivas do quadro de retomada das atividades presenciais em um contexto de disseminação do Covid-19, que ainda assustava muito mas, ao mesmo tempo, começava a ampliar o contingente de vacinação da população brasileira e da região com a primeira e segunda doses.

As áreas de conhecimento despidas da “onipresença remota”, ou seja, a capacidade de agregar muitos professores e estudantes em uma mesma sala virtual, necessitaram encontrar uma grande temática, como uma espécie de “guarda-chuva”. Esse tema deveria ser capaz de dialogar com as áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, entregar elementos estruturantes da proposta curricular da BNCC e do Referencial Gaúcho, tanto para 8º ano quanto para o 9º ano do Ensino Fundamental. Assim, por conta dos protocolos de segurança em relação a Covid-19, a organização dos estudantes intercalou momentos divididos em grupos presenciais, com alguns momentos *on-line*, dependendo das propostas desenvolvidas. Logo, a pergunta orientadora do projeto – “Existe alguém além do meu eu?” – foi elaborada procurando envolver as emoções dos estudantes. Apostando nos sentimentos e no autoconhecimento como ferramentas de aprendizagens significativas, também foi elaborada uma habilidade geral a ser desenvolvida dentro das diferentes propostas do Espelho, Espelho Meu:

– Refletir sobre a relação entre os textos e contextos, analisando, nas emoções individuais e de grupos, aspectos relativos às intencionalidades, de forma a ampliar suas possibilidades de expressão de seus sentimentos, utilizando as diferentes linguagens.

Na atividade disparadora do projeto, os estudantes foram comunicados que teriam um encontro com uma pessoa muito especial, e questionados se imaginavam quem poderia ser. Seguindo, de maneira intercalada em grupos, os estudantes foram vendados e encaminhados para uma sala toda espelhada. Ao desvendá-los, a “surpresa” era de se encararem, o que alguns levaram com facilidade e interagiram consigo e em relação aos outros fazendo diversos gestos e até mandando beijos. Enquanto, alguns estudantes em particular, tiveram dificuldade de se observar, mesmo que estimulados pela proposta, teimaram em desviar o olhar de si e fugiram de uma visualização de sua forma física. Pelo menos considerando o ambiente proporcionado coletivamente junto aos colegas. Ao voltarem para suas salas respectivas, foi pedido que escrevessem em uma folha: “Quais eram as qualidades da pessoa visualizada? Quais os defeitos? O que torna essa pessoa especial? O que você vê de importante nessa

pessoa? Como você imagina o futuro dela? Que tipo de sentimentos essa pessoa carrega?” Assim, propôs-se discutir com os estudantes o que foi mais fácil de pensar, nas qualidades ou defeitos. “Foi mais fácil olhar para si ou para os outros no espelho? Quais defeitos e qualidades você mencionou? Os estudantes do grupo concordam com esses defeitos e qualidades?” Enfim, muitos questionamentos de ordem de abertura do projeto “Espelho, Espelho Meu” para múltiplas propostas interdisciplinares e outras mais específicas de componentes curriculares das diversas áreas do conhecimento.

Quanto às práticas implementadas nas aulas e atividades vinculadas à disciplina de História, dentro do projeto interdisciplinar, elas buscaram oferecer aos estudantes a possibilidade de múltiplas leituras, interpretações e debates sobre o ataque à estátua do bandeirante Borba Gato, em São Paulo, ato que transcorreu em julho de 2021. Assim, renovando os interesses previamente despertados pelo projeto (Des)construindo Estátuas, caso do 8º Ano de 2020, que agora tornara-se 9º Ano de 2021, novamente os estudantes foram convidados a manifestar suas concepções e visões de mundo em temas determinantes à compreensão histórica: manifestações sociais e políticas, preservação, repressão e, fundamentalmente, questões relacionadas à memória e identidade patrimonial. Já para o 8º Ano de 2021, tratou-se de uma grande novidade, essa muito aproximada à preocupação geral do planejamento do projeto Espelho, Espelho Meu. A ideia de um subprojeto concomitante focado em habilidades e competências de História partiu da consideração de que a política de memória não deve se restringir ao campo único e exclusivo da preservação, pela preservação, não pensada e nem articulada socialmente, sem problematizações e distante de interesses em constante rota de colisão na sociedade brasileira e no mundo.

Diferentemente do período de aulas remotas, que puderam povoar os encontros com presença *on-line* de grande número de estudantes e de professores em um mesmo espaço virtual, o retorno ao presencial passou pelo cotidiano pré-Covid-19 limitado pelas paredes de sala de aula e, sobretudo, por novos cuidados de distanciamento, que reduziram ainda mais a capacidade de coabitação dos espaços de ensino-aprendizagem. Mais limitados em número de professores e conduzindo os encontros com grupos reduzidos de estudantes, as reações às propostas de aula e ao projeto variaram bastante. Desde participações entusiásticas a momentos de silêncio constrangedor no auge de questionamentos fundamentais do “Espelho Meu, Estátuas Nossas”. Ou seja, anteriormente, no modelo remoto de ensino, com uma presença maior para os encontros marcados de estudantes no geral, e com a exposição em *chats* e participações pelos microfones, não foram percebidos tantos vazios nos debates como em alguns momentos presenciais. Algo dedutível de um ponto de vista do professor condutor,

que obviamente leva em consideração que, nas aulas *on-line*, quase sempre com câmeras fechadas, muitos estudantes podiam estar pouco envolvidos com os debates principais e escondidos. No entanto, agora, no formato presencial, estar escondido não é uma opção que passe das expressões faciais da maçã do rosto protegida por máscara. Assim, tornando visíveis os momentos de pouca participação por parte dos estudantes, questões essas foram consideradas comparativamente e tangenciaram inclusive o planejamento das propostas do projeto.

Nesse momento presencial, desprovido de gravações dos encontros de aula, a estratégia adotada para captar as impressões iniciais dos estudantes do 9º Ano, que retomariam o assunto da contestação das estátuas abordado no ano anterior, foi a proposição de um formulário. Cabe trazer uma das perguntas, que direcionava a atenção dos estudantes para os eventos transcorridos recentemente, envolvendo as estátuas e patrimônio histórico: “O projeto tem relevância em relação às discussões sobre memória na atualidade? Explique sua resposta”. Todas as 26 respostas ao questionamento do formulário foram positivas, muito talvez pela própria condução e introdução das discussões do “Espelho Meu, Estátuas Nossas”, mas destacam-se depoimentos assertivos em relação a acontecimentos prévios discutidos ainda no projeto “(Des)construindo Estátuas”, como o seguinte: “Sim, pois durante o protesto do *Black Lives Matter*, muitas estátuas de governantes brancos foram derrubadas para reforçar o fato de que na sua maioria não são heróis e sim causadores de muitas mortes ao longo da história”.

Trata-se da afirmação e reconhecimento dos fatos marcantes de enfrentamento ao racismo e à violência institucionalizada, que nos protestos tomaram forma na derrubada de estátuas. Em outra resposta, temos a revelação de uma importante percepção histórica: “Sim, porque parte das estátuas envolvem atos encobertos do passado e presente”. Percebe-se que o estudante já encontra compreensão para existência de discursos predominantemente positivos sobre figuras que perduram no ambiente patrimonial, e que tendem a deixar lacunas sobre eventos negativos em relação aos homenageados. Também é possível retirar de tal afirmação uma noção de temporalidade em relação às memórias da mesma maneira que na resposta a seguir: “Tem sim, muitas vezes símbolos antigos que faziam sentido para a sociedade da época não fazem mais sentido para os dias de hoje”. Aqui, nas palavras do estudante, temos mais uma oportunidade de refletir em relação a acontecimentos que se encontravam na ordem do dia, como o incêndio à estátua do bandeirante Borba Gato, em São Paulo, que trouxe a discussão dos símbolos patrimoniais do passado para perto do cotidiano dos brasileiros.

Portanto, prestou o serviço de dar sentido aos debates de memória coletiva e dos sentimentos que afloram dos movimentos sociais.

Ainda em relação à atualidade da memória, uma das respostas chamou a atenção: “Sim. Acho muito importante, pois existem duas opiniões extremas que devem ser consideradas”. Opinião que se destaca por estar calcada na discussão principal oferecida pelo projeto aos estudantes, exatamente da legitimidade investida na contestação ao patrimônio histórico. A saber que a introdução do tema foi conduzida pela apreciação de que ninguém precisava concordar 100% em relação a uma discussão, que já envolve polêmica inclusive, no meio acadêmico da História e das Ciências Humanas e, principalmente um debate político e até jurídico, que se estende ao julgamento e punição dos atos de deterioração do patrimônio historicamente erguido. Toda a condução das aulas visou aprimorar o debate de visões conflitantes em relação aos avolumados acontecimentos de contestação das estátuas, e evoluir de uma conversa que retrata os atos como simples criminalização pelo vandalismo, ou da liberalização resumida em um suposto anarquismo do “ponham tudo abaixo”. Posições extremistas que foram importantemente reconhecidas pelo planejamento do projeto e, por isso, tiveram um grande investimento de debate com os estudantes nas propostas das aulas.

Sendo assim, o 9º Ano estava sendo reconduzido ao debate patrimonial que iniciara em 2020, através de questionamentos de sua memória individual, respondendo a diferentes perguntas de ordem pessoal em um formulário interativo da plataforma Google Forms, ao mesmo tempo que os estudantes do 8º Ano, em uma condução diferente, iniciavam essa apropriação de discussões sobre memória e identidade vinculada aos contextos históricos sem um formulário específico e com um espírito de novidade.

Na aula inaugural com os estudantes do 8º Ano, apesar de se tratar de um projeto interdisciplinar, a entrada, por razões logísticas, foi de apenas o professor de História. Logo, reforçava-se a visão integral do projeto de congregar todas as áreas do conhecimento, mas presencialmente a disciplina de História se impunha na figura do tutor. Assim, para criar vínculo entre estudantes e o conteúdo de memória, identidade e, em larga medida, de discussões sobre patrimônio, o investimento inicial do encontro foi de debater o caráter monumental por trás das *selfies* (fotos tiradas de si mesmo, ou em grupos, com a câmera invertida). Perguntando: “Quantas selfies você já tirou hoje? E esse ano?”, múltiplas respostas cravaram com precisão suas repostas até mesmo para quantidade anual, ou melhor, para o quanto já tinham tirado de fotos, monumentos permanentes de si, com os celulares que portavam há tantos anos. Foi, então, percebido que a inteligência artificial de vários dispositivos já automaticamente classificava as fotos tiradas com a característica de *selfie* em

um álbum em particular na memória de alguns celulares, propriamente aqueles que possuíam tal tecnologia. “Milhares, centenas de *selfies*”, argumentavam os estudantes, surpresos ao olhar seus registros de memórias nos celulares. Inclusive, alguns disseram já ter tirado dezenas naquele mesmo dia e na própria escola, mostrando e compartilhando com os colegas e o professor. Num exercício de condução da ideia de que as *selfies* se tornaram parte do cotidiano nos últimos anos, a discussão perpassou o âmbito dessa vontade de guardar a memória e a facilidade de criar um patrimônio próprio, de momentos com amigos e principalmente com a imagem de nós mesmos. Tratou-se de uma aproximação com o projeto interdisciplinar maior, “Espelho, Espelho Meu”, ao passo que se buscava na autorreflexão o ponto de partida para as discussões mais profundas contidas no planejamento específico do subprojeto “Espelho Meu, Estátuas Nossas”.

A memória individual e essa capacidade de guardar inúmeros registros graças às tecnologias atuais tomaram boa parte das conversas iniciais. Para aumentar o vínculo com os estudantes, o professor se expôs com algumas *selfies* de viagens, que inclusive traziam alguns monumentos ao fundo, abrindo espaço para comentários variados, que foram desde a autocrítica sobre a péssima habilidade do professor para tirar esse tipo de foto, até a constatações de que algumas pessoas já inclusive sofreram acidentes ou morreram por tirar *selfies* em condições arriscadas e propositalmente perigosas. Na continuação, o “DNA histórico das *selfies*” passou a ser abordado, ao buscar desde o passado de bustos e monumentos de civilizações antigas, como a Egípcia e suas figuras de perfil, as óbvias contribuições do patrimônio artístico cultural de uma série de autorretratos de pintores famosos passando por Van Gogh e Frida Kahlo, para finalmente chegar ao “boom” das *selfies*.

A famosa cerimônia de premiação de cinema do Óscar que, em 2014, teve um papel de imensa popularização desse tipo de registro, com uma *selfie* tirada pelo ator Bradley Cooper, que em poucas horas após publicada nas redes sociais pela apresentadora da cerimônia Ellen Degeneres, rodeada de estrelas de Hollywood, como Meryl Streep, Brad Pitt, Angelina Jolie, Julia Roberts, Jennifer Lawrence, Kevin Spacey, Lupita Nyong'o, entre outros, se transformou no *tweet* (publicação da rede social Twitter) mais retuitado da história até então, beirando centenas de milhões de republicações. Buscava-se na cultura pop e no conhecimento dos estudantes uma relação de aproximação com essa virada relacionada à manutenção de numerosos registros de memória “transformada em estátuas de si”, sendo constatado que é muito recente esse tipo de comportamento social, também marcado pelo privilégio de acesso à tecnologia. Isso é algo que permite com que a memória das *selfies* fique guardada, ao menos

em registros imagéticos, de uma maneira possivelmente rotineira de acordo com os costumes de cada um, mas que visivelmente demonstra-se predominante nas redes sociais da atualidade.

Para finalizar as discussões de abertura, foram apresentadas múltiplas facetas ligadas ao âmbito das estátuas e do patrimônio em geral. Destaque foi dado para o episódio terrível da destruição dos Budas de Baymian, em 2001, ato perpetrado pelo grupo armado Talibã, que exatamente em 2021 retomava o controle político e territorial do Afeganistão. Algo que suscitou conversas protagonizadas pelos estudantes, destacando a intolerância religiosa por trás da destruição das milenares estátuas situadas em território afegão. Ainda, chamou a atenção a agora dramática situação daqueles que passaram a ser perseguidos pelo exército Talibã, por defenderem valores universais de cidadania mais aproximados à cultura ocidental e distante de preceitos fundamentalistas da religião islâmica. Em especial, foram referidas pelas estudantes situações terríveis as quais as mulheres afegãs estavam passando naquele momento e como os direitos fundamentais ligados ao feminismo estavam sofrendo ataques abusivos.

De outra parte, a condução da aula passou para questões relacionadas à estética das estátuas e as características associadas a diferentes períodos históricos e o desenvolvimento de padrões de produção patrimonial, desde a surpresa de alguns estudantes pelas estátuas da Antiguidade Clássica serem coloridas, quanto a ação do tempo para as deixarem pálidas e desprovidas de vida, até aos padrões básicos estabelecidos pela arte gótica e do Renascimento. As obras do famoso escultor do século XIX Auguste Rodin foram discutidas, trazendo ênfase ao filosófico “O Pensador” e ao movimento das figuras característico das personagens presentes nas obras do escultor. Enfim, tratava-se de propor um quadro inicial de diversas fontes históricas que ajudassem a compor o cenário de ideias que seriam aprofundadas na sequência de encontros com os estudantes.

Pela organização do planejamento geral do projeto “Espelho, Espelho Meu”, foi possível aproximar o conteúdo referente a diferentes discursos sobre patrimônio histórico da disciplina de Língua Portuguesa, em prol da construção de atividades que pudessem desenvolver os debates pertinentes ao subprojeto “Espelho Meu, Estátuas Nossas” e, ao mesmo tempo, oferecer ferramentas para avaliação. A seguir, elencam-se as numerosas habilidades e competências de História para 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, que foram desenvolvidas direta ou indiretamente dentro planejamento e execução do “Espelho Meu, Estátuas Nossas”. Importante destacar que, à medida que os encontros de sala de aula e propostas de atividades tiveram uma duração limitada de aproximadamente um mês, esse conjunto de habilidades e competências serve mais como espelho das construções possíveis a

partir do currículo propositivo da BNCC e das particularidades do Referencial Gaúcho, que propriamente um registro fidelíssimo de tudo que foi possível cobrir nas discussões do projeto.

– (BNCC EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.

– (EF08HI14RS-2) Debater sobre permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências contra as mulheres, as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.

– (BNCC EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.

– (BNCC EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.

– (EF08HI20RS-2) Reconhecer e associar a herança da escravidão ao preconceito enraizado na sociedade brasileira.

– (EF08HI20RS-3) Perceber a desigualdade e a pobreza que assola parte da população nacional, em sua dimensão étnico-racial.

– (BNCC EF08HI06) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.

– (BNCC EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.

– (BNCC EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.

– (BNCC EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano, e das populações afrodescendentes.

– (BNCC EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.

– (EF09HI08RS-1) Reconhecer que a ideia ou o conceito de diversidade sofreu mudanças durante o século XX.

– (EF09HI08RS-2) Compreender que somos uma nação multirracial e pluriétnica.

– (EF09HI08RS-3) Compreender a cultura brasileira e gaúcha em suas múltiplas dimensões, entendendo-as no pluralismo e nas especificidades.

– (BNCC EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.

– (BNCC EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.

– (EF09HI23RS-1) Destacar os dispositivos legais da Constituição de 1988 que se referem aos direitos e garantias fundamentais: reconhecimento dos direitos individuais e sociais das mulheres, direito dos indígenas, direitos de greve para os trabalhadores, proteção ao meio ambiente, incorporação das leis trabalhistas como direitos essenciais, direitos sociais de saúde, educação, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados etc.

– (BNCC EF09HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.

– (BNCC EF09HI25) Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989.

– (BNCC EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

– (EF09HI26RS-1) Compreender e debater sobre as causas da violência contra populações marginalizadas, desenvolvendo o reconhecimento das diferenças, o exercício da empatia, do respeito e da tolerância ao outro.

– (EF09HI26RS-2) Compreender o processo de mão de obra escravocrata e as suas consequências nas desigualdades raciais perceptíveis na atualidade.

– (BNCC EF09HI33) Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Atendendo a interdisciplinaridade condutora pedagógica do Espelho, Espelho Meu, quanto Língua Portuguesa, devido a indicação do planejamento para o projeto na área de Linguagens priorizar habilidades e competências de análise textual, foram selecionadas as seguintes em coadunação com a disciplina de História.



– (EF08LP01RS-1) Identificar e comparar os vários editoriais de jornais impressos e digitais e de sites noticiosos, de forma a refletir sobre os fatos que são noticiados e comentados, as escolhas sobre o que noticiar e o que não noticiar, o destaque/enfoque dado, a fidedignidade da informação e a ótica pela qual é abordada a notícia.

– (EF69LP29RS-1) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguísticas características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.

– (EF69LP34RS-1) Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir notas, sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido, mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e o posicionamento frente aos textos, se esse for o caso, apropriando-se de uso de estratégias e procedimentos envolvidos na leitura para estudo.

– (EF08LP13RS-2) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais, na produção de textos.

– (EF89LP29RS-2) Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas e catafóricas, o uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.

– (EF69LP42RS-1) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.

– (EF69LP42RS-2) Possibilitar práticas de leitura de variados gêneros textuais, a fim de que possam reconhecê-los, diferenciá-los e produzi-los de forma adequada ao contexto comunicativo.

– (EF69LP13RS-1) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social para compreendê-los e tomar uma posição em discussões a respeito.

– (EF69LP13RS-2) Ouvir as diferentes opiniões e destacar a importância do ato de ouvir, e respeito aos diferentes pontos de vista.

– (EF69LP14RS-1) Formular perguntas, expressando-se com clareza e coerência, e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e

ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão.

– (EF69LP53RS-1) Ler textos de diversos gêneros oralmente, utilizando-se de recursos linguísticos, como a pontuação e as figuras de linguagem, para compreender a funcionalidade da língua em suas diferentes expressões, desenvolvendo os recursos próprios da linguagem oral, como a pronúncia das palavras e suas variações e a entonação, de acordo com a situação textual apresentada.

– (EF69LP45RS-1) Posicionar-se criticamente em relação a textos que descrevem ou opinam sobre obras literárias e de outras linguagens para selecionar as obras e outras manifestações artísticas, diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.

– (EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

– (EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.

– (EF89LP02RS-1) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes, reconhecendo as intencionalidades do outro por meio da análise dos recursos usados na produção de sentido do que o outro disse e de se posicionar criticamente em relação ao que lê.

– (EF69LP25RS-1) Participar de momentos de debate, refletindo temas atuais, sociais, analisando fatos, acontecimentos, textos, notícias e informações, compreendendo-os para posicionar-se perante as questões sociais de maneira respeitosa.

– (EF89LP15RS-1) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida, etc., compreendendo a posição contrária à defendida.

– (EF89LP20RS-1) Analisar e comparar propostas políticas e de solução de problemas, identificando o que se pretende fazer/implementar, por que, para que, como, quando etc. e a forma de avaliar a eficácia da proposta/solução, contrastando dados e informações de diferentes fontes, identificando coincidências, complementaridades e contradições.

– (EF89LP23RS-2) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados, identificando o tema e realizando reflexões não superficiais a ele.

Como é possível perceber nas habilidades e competências selecionadas pela Língua Portuguesa, o Referencial Curricular Gaúcho possui uma gama de sugestões de debates a partir da leitura e interpretação textual, inclusive indicando relações com a atualidade e com a importância de relação com produções de diferentes fins, como reportagens e artigos de divulgação científica. Sendo assim, de maneira objetiva, o planejamento de dois componentes curriculares específicos pôde se desenvolver na forma de duas propostas de leitura e interpretação com os estudantes. Cada texto selecionado para as aulas mantinha relação indicativa às diferentes proposições iniciadas com 8º e 9º anos nas discussões sobre patrimônio conduzidas pela disciplina de História.

Em relação à oportunidade de experienciar a continuidade de aprendizagens no tema principal da memória patrimonial com estudantes, particularmente aqueles que já haviam vivenciado as experiências do projeto “(Des)construindo Estátuas” no ano anterior, foi problematizada, no questionário inicial, com a turma do 9º ano, a seguinte pergunta: “O produto final do projeto envolveu o desenvolvimento de uma estátua a partir de escolha voluntária. Você lembra quem você escolheu representar?”. Questionava-se também: “Por acaso você guardou essa estátua e/ou exibiu essa estátua para alguém? Comente”. Dessa forma, buscava-se contextualizar a relação prévia dos estudantes com as aprendizagens proporcionadas e realmente determinar a validade de aprofundar as discussões sobre memória. Afora as respostas objetivamente quantificadas no formulário de pesquisa, que trouxeram certo equilíbrio, 12 “lembro”, 9 “não lembro” e 3 que não haviam participado do projeto, as participações orais dos estudantes enquanto interagiam entre si e com o professor ao passo que respondiam ao questionário, proporcionaram discussões que reviveram momentos relacionados ao contexto das apresentações que encerraram o “(Des)construindo Estátuas”. Assim, memórias afortunadas da composição e exibição das estátuas foram reproduzidas: “Sim, ela fica em uma prateleira na garagem e mostrei para minha mãe e

padrasto”; “Eu guardei por um tempinho e mostrei para os meus pais”; “Exibi minha estátua para alguns colegas e professores e agora ela ‘enfeita’ uma prateleira da minha casa”. Relatos que se somaram também de estátuas que não resistiram à ação do tempo, dados os materiais escolhidos em suas composições e que terminaram na lata do lixo.

Memórias esfarelaram ou persistiram, mas nesse momento de reflexão eram debatidas por estudantes e pelo professor em consideração à sequência a ser proposta no “Espelho Meu, Estátuas Nossas”. Percebido o engajamento de parte considerável do 9º ano com o projeto, procedeu-se a escolha de um texto mais complexo e aprofundado no debate de posições divergentes a respeito de como pensar as manifestações, que põem em dúvida a presença das Estátuas no cenário patrimonial brasileiro.

Assim, as disciplinas de Língua Portuguesa e de História concordaram em apresentar o texto em sua forma integral da publicação do historiador Marcos Napolitano (2021), no jornal *on-line* Nexo: “A guerra às estátuas e a política pública de memória”. A atividade (Referente ao Apêndice E, Análise Textual para debates do 9º Ano no subprojeto “Espelho Meu, Estátuas Nossas”), teve ênfase na interpretação textual e foi conduzida introdutoriamente por uma leitura coletiva. Mesmo cientes de ser um texto extenso a trabalhar, os estudantes foram convidados a discutir os elementos principais presentes em cada parágrafo, em uma leitura alternada com debate. Notoriamente, os momentos finais apresentaram algum desgaste em relação à proposta, mas de maneira geral considerava-se fundamental apontar elementos estruturantes da política de memória pública e de como precisamos refletir a respeito do patrimônio construído historicamente no Brasil.

O destaque à opinião do autor foi dado no seguinte trecho: “A queima da estátua do bandeirante Borba Gato acirrou ainda mais o debate sobre o que fazer com uma memória das violências do passado contra grupos subalternos dizimados e escravizados” (NAPOLITANO, 2021). A atividade, então, convidava para além da interpretação e debate. Tratava-se agora da reflexão escrita e opinativa de cada estudante. O convite definitivo era de descrever como o passado apresenta um forte conteúdo político por ser capaz de mobilizar o presente através de múltiplas perspectivas, entre elas a do patrimônio. Em grande medida, o “Espelho Meu, Estátuas Nossas” pediu aos estudantes para opinar sobre como celebramos e preservamos nossa memória estatutária.

Com o projeto sendo conduzido de maneira diferente para o 8º ano pelo seu estágio introdutório nas discussões sobre patrimônio ofertadas aos estudantes, foi decidido novamente, em acordo entre as disciplinas de História e Língua Portuguesa, pelo caminho de um texto de caráter mais informativo. Assim, a decisão passou por trabalhar com a

reportagem da revista *on-line* Parêntese: “Homens brancos são 60% dos homenageados em monumentos de Porto Alegre”, matéria assinada pelo jornalista Juan Ortiz (2020).

Ao apresentar dados do levantamento estudado pela reportagem, foi possível discutir na atividade referente ao Apêndice F, Análise Textual para debates do 8º Ano no subprojeto “Espelho Meu, Estátuas Nossas”), a disparidade de representações do cenário monumental da cidade de Porto Alegre, destacando que, ao tratar de uma referência próxima à realidade dos estudantes, a proposta de atividade serviu para a construção de questionamentos sobre a historicidade das representações de uma forma mais localizada, especificamente no Rio Grande do Sul. Ao partir do mais próximo para ampliar a discussão sobre memória e identidade, a estratégia delineada para atividade, além de pedir a interpretação de dados a partir de leitura coletiva conduzida pelos estudantes, destacou pontos de referência associados necessariamente a um evento marcante para o cenário patrimonial dos gaúchos: a Revolução Farroupilha (1835-1845).

Foi, então, possível estabelecer relações históricas entre a presença de estátuas, nomes de ruas, o feriado estadual de 20 de setembro, entre muitas outras homenagens prestadas à memória dessa, que foi uma dentre as principais revoltas dos períodos: Regencial (1831-1840) e do Império (1840-1889) no Brasil. Com os membros da elite estancieira que pautou o conflito Farroupilha ganhando grande destaque patrimonial e sublinhando a imponente estátua de Bento Gonçalves, presente em uma importante avenida da capital gaúcha, enquanto ressoa uma ausência ou, melhor colocado, quase sub-representação de mulheres e da população negra em geral, para figuras humanas homenageadas de qualquer período histórico do Brasil, no patrimônio erguido da cidade de Porto Alegre.

Ao apresentar os dados da reportagem, a proposta do “Espelho Meu, Estátuas Nossas” convidou os estudantes a refletir e interpretar sua realidade mais próxima e, a partir desse confronto, pensar sobre a representatividade presente no patrimônio, que vem sendo contestada em diferentes manifestações, sejam elas mais radicais com ações pautadas em busca de representatividade para grupos sociais tradicionalmente excluídos, ou pela discussão acadêmica, que passa pelo que fazer em relação à memória histórica que se apresenta tão desigual em relação ao patrimônio.

Dessa forma, o último questionamento da atividade relativa à reportagem de Juan Ortiz (2020) confrontou as memórias particulares dos estudantes: “Conte sobre suas experiências. Onde você mora e/ou nos lugares que visitaste é possível perceber a predominância de símbolos de masculinidade e branquitude? Comente se o caso de Porto Alegre parece similar ao que você conhece sobre patrimônio”.

A imperatividade dos números chamou a atenção nas respostas dos estudantes, que ecoaram em suas escritas tratando do âmbito patrimonial mais próximo a si e das cidades que visitaram, como notoriamente dominado por representações de masculinidade e confirmando o histórico de desigualdade racial marcante do Brasil, ou seja, uma memória pautada pela branquitude. O projeto cumpriu, assim, sua intenção de desenvolver os seguintes questionamentos: “Estátuas são espelhos da sociedade? Estátuas são espelhos da desigualdade? Seriam, portanto evidências do passado colonial e da dominação cultural implantada por grupos sociais “vitoriosos”?”. Por fim, a introdução do tema de problematização do patrimônio estava concluída com o 8º ano, faltando ainda tratar do aprofundamento dos debates proposto com os estudantes do 9º ano.

Retomando ao questionário que buscou lembrar aprendizagens do projeto “(Des)construindo Estátuas”, este propôs em suas perguntas concluintes reflexões diretas de ordem opinativa aprofundada dos estudantes do 9º ano. Como na seguinte:

Recentemente o patrimônio memorial das estátuas tem sido alvo de ataques, que estão associadas ao racismo, à dominação colonial e particularmente a personalidades reconhecidamente escravocratas. Eventos transcorridos em 2020, nos Estados Unidos e na Europa, e em 2021, no Brasil, confirmaram essa tensão em relação aos objetos de memória. Como você percebe o contexto das ações de reação da sociedade civil e esses acontecimentos? Se quiser, opine sobre o episódio da queima da estátua de Borba Gato em São Paulo no final do mês de julho de 2021.

Diversas opiniões convergentes e conscientes emergiram nas respostas:

A sociedade ficou bem dividida ambos os lados têm argumentos sólidos, porém eu acho que não foi um ato ruim, pois a intenção é impactar já que não é um ato de vandalismo qualquer e sim os oprimidos gritando o mais alto que podem para os opressores os ouvirem. Então não acho que seja errado já que esses monumentos vangloriam só o lado dos que ganharam e fingem que as várias pessoas que sofreram com isso de forma injusta não existem (apagam elas da história).

Acredito que esses “ataques” tenham sido feitos porque durante toda a história muitos genocidas foram homenageados como reis e na verdade deveriam ser questionados, nessa tal idolatria em cima destas figuras. Por causa disso está havendo vários protestos tentando mostrar a realidade ao público.

Para mim, manifestações e até atos de “tirar” as estátuas vindos diretamente do povo, é algo realmente para chamar a atenção do governo, mostrando como isso já deveria ter sido feito a tempos e alertando também as outras pessoas sobre os significados das mesmas.

Protestos sempre causam um grande impacto na sociedade, as vezes bom, as vezes ruim, mas acredito que são importantes, pois ajudam a entender melhor a nossa história.

Acho importante essa reação pensando em respeito a sociedades que foram oprimidas ou ainda são oprimidas.

Reflexões que também ponderaram sobre a estratégia do ato e sobre possíveis resultados, como bem expuseram esses estudantes: “Em minha opinião, a estátua não precisaria ser queimada, e sim retirada daquele lugar.”; “O desacordo assustou a população, porém nem sempre esse ato de protesto, mudará alguma coisa na sociedade. As coisas não irão melhorar ou piorar, com essa queima...”. Reticências muito bem demarcadas que serviram, assim como as muitas outras respostas dos estudantes, para questionar a situação do patrimônio e as medidas tomadas quanto à memória erigida em estátuas e as representações identitárias no Brasil e no mundo. Parece, então, que o projeto “Espelho Meu, Estátuas Nossas” definiu que as estátuas em chamas iluminam a História ao invés de apagá-la. Ou como brilhantemente ponderou um estudante:

Depende, acho que podem iluminar trazendo novos aspectos e pontos de vista para tais monumentos, de modo a aprimorar estudos e pesquisas a respeito. Paralelamente, a destruição de monumentos pode apagar os registros históricos do modo de pensar e ideias da época de quando o monumento foi construído.

Como criticamente é pontuado nessa colocação, as análises históricas não podem sempre ser definitivas e devem colaborar para o debate democrático permanente de uma sociedade que pretende entender suas demarcações de memória e identidade presentes no patrimônio. Foram muitas as constatações feitas nos debates e múltiplos questionamentos do “Espelho Meu, Estátuas Nossas” e ainda no projeto maior “Espelho, Espelho Meu”, que reuniu todas as áreas do conhecimento na interdisciplinaridade, mas o grande marcador pedagógico das propostas foi o de dar vazão às vozes e pensamentos dos estudantes, assim, ajudando-os a refletir sobre opiniões divergentes e como se sentem em relação a temas polêmicos da atualidade, que refletem uma construção histórica do patrimônio e da sociedade.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qual deveria ser o destino de estátuas erguidas no passado e que tratam de traumas históricos ainda pertinentes no presente? Os eventos mais recentes, como do incêndio da estátua de Borba Gato, literalmente ajudaram a “acender” o debate em torno da memória e gestão patrimonial. Colocando em análise o caso brasileiro em particular, ao passo que a legislação foi lentamente avançando em reconhecer para além da pedra e cal, aquelas estátuas e projetos arquitetônicos que erigiram um quadro austero e cinzento e, ao mesmo tempo, opulente da desigualdade histórica que marca o Brasil, cresceram em oposição as manifestações de defesa do chamado patrimônio imaterial. Celebrações, festejos religiosos, músicas populares, pratos típicos, padrões culturais e até o tão delapidado meio ambiente brasileiro, numa esteira de construção de representatividade social para camadas historicamente desprivilegiadas, que em alguns de seus símbolos passaram a figurar num status de proteção legislativa, considerada por seu caráter histórico e relevância social.

Considerando apenas o aspecto da relevância social, num passado de colonização predatória e imposição dos costumes de fora para dentro, é natural, mesmo que infelizmente, observarmos a presença de símbolos do passado associados à escravidão, ao genocídio indígena, à misoginia e ao machismo. Essas marcas colonizadoras estão presentes na linguagem, nos costumes, nas vestimentas, enfim é fácil perceber a quão entranhada a colonização esteve e permanece na história do Brasil.

Portanto, iniciar um debate a partir de gestos radicais foi um convite à interpretação da validade de questionar os monumentos. Uma sociedade democrática debate seus problemas, assim surge a provocação de criar planejamentos contemplando um ensino de História, sobre memória e patrimônio sob um viés decolonial. A BNCC e o Referencial Gaúcho reservam na sua listagem de habilidades e na sua orientação de desenvolvimento de competências caminhos para inserção do tema das estátuas. Podem ser conectados a conteúdos diversos para além da História do Brasil, como tratar da desigualdade nas representações predominantemente brancas e masculinas, a compreensão do viés colonizador das Américas e as condições de implementação e sustentação do imperialismo europeu de fins do século XIX, e que pautou o cenário de conflitos da primeira metade do século XX.

Os projetos pedagógicos criados para o 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, “(Des)construindo Estátuas” e “Espelho Meu, Estátuas Nossas” foram desenvolvidos em planejamento interdisciplinar, invocando relações com outras áreas do conhecimento. É interessante pensarmos em uma perspectiva constante que passa pela cabeça dos estudantes e



com certeza envolve o contexto de qualquer sala de aula, aquele questionamento do “por que devo aprender tal conteúdo? Qual o sentido dos conhecimentos que são transmitidos em sala de aula?” – reflexões que passam pelo ensino mais tradicional e obviamente também pelo interdisciplinar. Então, inferindo relação, quando uma estátua é atacada é porque a mensagem celebrativa herdada do passado está sendo colocada em questão. Logo, os estudantes alinham suas intenções de compreender esses eventos, sob o ângulo da busca de compreensão e, ao menos nesse estágio inicial, a sala de aula confere espaço democrático para polêmica aberta das estátuas.

O ataque às estátuas e ao patrimônio envolve a sociedade em geral e as discussões ocorridas nos projetos interdisciplinares acrescentaram pontos de vistas de diversas áreas de conhecimento. No “(Des)construindo Estátuas”, os debates mergulharam mais nos plurais significados do memorial em relação ao desenvolvimento histórico, das linguagens, de práticas esportivas e artísticas, onde também foram questionadas as ausências monumentais. Já no “Espelho Meu, Estátuas Nossas”, buscou-se interpretar primeiro o papel do eu, numa perspectiva de autoconhecimento, para depois conferir relações com a sociedade. Abrindo caminhos de escuta por questões relacionadas aos sentimentos, expressadas em linguagem escrita, artística entre outros, coube questionar também as reações ao patrimônio compartilhado, a memória que passa do privado e suas particularidades para um coletivo comunitário, que começa na família, amplia para o bairro, a cidade e não para de crescer.

Como colocado pelos historiadores do Coletivo História a Contrapelo, no artigo “O incêndio não começou e não terminará na estátua do Borba Gato”:

Estátuas e monumentos são representações do passado, não o passado em si cristalizado em um busto de mármore. O ato de derrubar uma estátua, portanto, jamais poderia ser entendido como uma forma de apagar o passado. Ao se derrubar uma estátua se está disputando uma certa representação do passado. Assim como a sua instalação, a derrubada de uma estátua também é um ato histórico que traduz uma gama de conflitos políticos, formas de consciência e expressões de poder que refletem um dado momento histórico. (SALVIATTI *et al.*, 2021).

Parece inquestionável que, apesar de levantar pontos de vistas contrários, sobretudo incertezas, o estudo do evento em si de desafio às estátuas é legítimo e sintonizado com a atualidade de movimentos de cunho decolonial. Passa por aproximar os estudantes de discussões que incomodam setores diversos da sociedade, em especial os mais apagados, marginalizados da simbologia patrimonial e desrespeitados pela existência permanente de homenagens inadequadas a figuras de um passado colonial e escravista. Reconhecer o incômodo com símbolos do escravagismo presentes ainda na atualidade é um caminho de

associação às proposições das habilidades da BNCC que dizem respeito à análise e interpretação histórica da condição das populações indígenas ameríndias e dos afro-brasileiros. Também cabe ponderar a historicidade da destruição de estátuas como prática desde tempos antigos e que se viu repetida em eventos históricos marcantes da passagem da modernidade para contemporaneidade, como a Revolução Francesa e a Revolução Russa, dentre tantos outros episódios históricos situados no marco temporal de estudos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Trata-se de discutir a atualidade da memória e os usos do passado, percebendo que a identidade patrimonial não é estática e sua permanência deve estar em constante debate na sociedade. Ao trazer aos estudantes diferentes leituras dos eventos que reconhecem a legitimidade dos atos em contestação às estátuas, mas também sobre como lidar com um patrimônio erguido à vontade de colonizadores, das classes dominantes e marcado pelas desigualdades sociais, vários questionamentos foram abertos. Inclusive diálogos, entre diferentes áreas; o valor artístico das estátuas, por exemplo, discussões sobre a estética e o que é belo ou feio arquitetonicamente, simbolicamente, expandindo para como lidar com a preservação do meio ambiente. O encontro de equilíbrio entre o crescimento das cidades, a ambientação urbana e a preservação da natureza também foram conversas que permitiram introduzir visões múltiplas sobre o assunto, passando pela voz da juventude eurocentrada da sueca Greta Thunberg, ativista pelo clima, e do saber de pensamento dos povos originários de Ailton Krenak. Diálogos distantes na expressão, mas próximos nos desejos de defesa e preservação da natureza e combate ao modo de vida imperante na sociedade capitalista.

Importante também é entender os sentimentos de revolta social associados aos acontecimentos direcionados ao patrimônio e as motivações associadas à existência de movimentos de dimensão mundial, como *Black Lives Matter* e *#MeToo*, assim como a luta de associações comunitárias e grupos menores de pequena expressão que, na sua organização e não exatamente pelo tamanho de seus contingentes, exercem papel fundamental na luta por direitos humanos, justiça social, feminismo e defesa de interesses de diferentes populações historicamente marginalizadas. Como coloca em seu artigo, “Por que chamamos? – Sobre estátuas e revolta”, Tiago Segabinazzi (2021):

Quando deflagrou, [...] a derrubada de monumentos de figuras escravistas nos Estados Unidos, na Europa, na África do Sul, no México, a revolta evidencia que a realidade também é composta por símbolos – e com eles interage. Uma avenida nos conduz ao seu destino. Um passeio público nos permite ali estar. A paisagem diz como devemos nos comportar. Quando olhamos muito tempo para um monumento sem se incomodar com sua presença, ele olha de volta para ver o que nos tornamos.

Dessa ambiência silenciosa incorporamos cultura e reagimos ao que nos rodeia. [...] nos questionar até quando manteremos afrontas públicas que suscitam a revolta – de outra forma não estaríamos dando a devida atenção ao que quer dizer uma obra instantânea e efêmera como um incêndio.

Os projetos “(Des)construindo Estátuas” e “Espelho Meu, Estátuas Nossas” cumpriram essa função de estabelecer diálogo ao que pertence à memória das cidades e dos países e como a sociedade reage às transformações históricas e às relações de poder envolvendo o passado e o presente. Dessa forma, exerceu-se sobre o contexto de desenvolvimento da aplicação de uma teoria de projetos pedagógicos, uma série de práticas não coloniais que convidam a desafiar uma predeterminada estrutura que estipula um currículo ainda escrito e moldado pela ótica colonizadora. Caso da legislação vigente da BNCC e Referencial Gaúcho, textos em ensino de História ainda distantes de conseguir romper com a versão guiada por um conteúdo de caráter eurocêntrico, que expressam o valor dos “outros”, quase numa perpétua oposição ao que é branco e colonizador e para efeitos dessas escritas um suposto padrão histórico, mas que oferecem recortes e alternativas a uma construção de currículo questionadora capaz de encontrar potencial, como nos casos estudados, nas conexões com saberes de outras áreas do conhecimento.

Focada na centralidade da disciplina de História, a análise dos projetos permite vislumbrar que o caminho da interdisciplinaridade pode ser exercido mesmo sem atingir uma mágica solução à rigidez das disciplinas e depende do exercício, disposição, das tentativas, das escolhas e das trocas estabelecidas pelos grupos de professores e estudantes, objetivando criar aprendizagens, que acredito não precisarem ser definidas como tradicionais nem inovadoras. As armadilhas de um discurso pedagógico que soluciona os problemas do ensino de História ou de qualquer outra disciplina sempre estarão dispostas, fazendo assim da análise do processo das tentativas o mérito desta pesquisa.

O caminho escolhido de desenvolver um entendimento inicial do pensamento decolonial, com estudantes na fase final do Ensino Fundamental, foi de desenvolver as motivações associadas aos movimentos espontâneos de setores historicamente oprimidos da sociedade. Estimular a compreensão das permanências estabelecidas nas relações de poder que estão atreladas num passado colonial, tarefa nada fácil para o contexto da sala de aula. Pensar interdisciplinarmente atrelando uma visão das Ciências Humanas e as Ciências da Natureza para falar do processo colonizador vai além de entender o extrativismo e os ciclos econômicos consagrados em estudos, como do pau-brasil, açúcar, ouro e café. Outrossim, conectado com a atualidade, falar sobre a extração mineradora em crescente avanço na

Amazônia, as queimadas como prática consagrada que se estende sobre o complexo do Pantanal e a morte do Rio Doce são alguns exemplos da abordagem e das conversas que transcorreram ao longo dos projetos, algumas mais avançadas e outras ainda superficiais, mas que estimulam o pensamento crítico e o interesse dos estudantes.

Prezando pelo equilíbrio na relação da disciplina de História em relação às estátuas, cabe concluir com ponderações importantes, como a da historiadora Isabel Castro Henriques (2021):

A história colonial faz parte da identidade portuguesa. E tal como nunca devíamos ter silenciado as outras histórias, não devemos silenciar a história colonial. Silenciar um aspecto da história global é esconder e limitar a reflexão sobre esse tempo violento e problemático, que é fundamental para podermos assumir, ultrapassar, reconhecer os erros e não voltar a cometê-los. [...] retirem-se as estátuas, se estiverem muito expostas, e coloquem-se eventualmente em outros espaços, como os museológicos. Os arquivos e bibliotecas também guardam documentos escritos cheios de violência – e nós não vamos rasgá-los, destruí-los. Antes vamos utilizá-los criticamente.

Em entrevista discorrendo sobre ataques às estátuas em Portugal, em reflexões mesmo que advindas de um pensamento fundamentado na decolonialidade, Henriques defende a permanência das estátuas e símbolos do colonialismo. Destituir as estátuas seria um movimento de silenciamento de reflexões importantes sobre o passado colonial. Opinião que repercutiu entre os estudantes, como visto na análise do projeto “Espelho Meu, Estátuas Nossas”, quando foram convidados a refletir sobre caminhos a serem tomados com as estátuas que causam polêmica por refletir homenagens a um violento passado colonial ou ao presente repercutido em desigualdades históricas.

Criar reflexão é uma das virtudes da gestão patrimonial; dessa maneira, saídas alternativas à destruição das estátuas surgem como novas interpretações de monumentos públicos, instalações museológicas, retiradas estratégicas, intervenções artísticas, entre outras tantas possibilidades. Todas essas soluções que necessitam de participação popular e ação governamental e/ou privada através de investimentos para causar algum impacto social verdadeiro. Logo, estabelece-se compreensão nas manifestações e ataques que elegeram símbolos da desigualdade, no passado, frente a uma realidade de exclusão e marginalidade, no presente. Aqueles que não enxergam horizonte em representatividade vão se manifestar de alguma forma e a radicalidade empreendida nesses atos deve também ser motivo de reflexão, do passado, presente e, por que não, do futuro. Afinal não transparece que a paciência com as instituições públicas e ação privada das classes dominantes tenha criado uma memória

patrimonial capaz de gestar sobre a pluralidade e diversidade cultural dos brasileiros e, quiçá, do mundo.

Por último, vislumbra-se o caráter interdisciplinar empreendido nos projetos pedagógicos discutidos no presente trabalho. Uma vez que a questão do patrimônio, memória e identidade receberam especial atenção nas discussões de conclusão, cabe destacar aspectos críticos relacionados ao fazer interdisciplinar em sala de aula. Apesar de a teorização de uma ação, que ajude a fomentar a interação entre as diferentes áreas do conhecimento ser fundamental para criação de projetos pedagógicos, o ato em si do fazer interdisciplinar mostra-se muito mais desafiador, pois, mesmo o âmbito escolar definindo como essa a estratégia pedagógica, é a ação dos professores e as condições de trabalho que vão reger a capacidade de criar vínculos fortuitamente verdadeiros entre as diferentes disciplinas.

Mais comum ao planejamento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, essa proposta de interação entre diferentes componentes curriculares, outrora isolados no caso de 8º e 9º anos, só pode ocorrer com a cooperação profissional e uma infraestrutura capaz de dar conta de situações práticas, como, por exemplo, a relação numérica de professores e estudantes. Deve ficar claro que um número elevado de estudantes a serem atendidos pelos professores, somados ainda a uma carga horária que não contemple a presença dos professores ao mesmo tempo no espaço escolar, provavelmente irão acarretar apenas numa realidade teórica da interdisciplinaridade. Portanto, não basta a escola querer que a interdisciplinaridade aconteça, mas sim criar as condições favoráveis a esse tipo de planejamento.

A acomodação de habilidades e competências de diferentes áreas do conhecimento em um planejamento de projetos pedagógicos é muito interessante, uma vez que permite a teorização interdisciplinar encontrar paralelos de discussão e apresentar aos estudantes contatos diretos entre as disciplinas. Até mesmo uma escola de modelo tradicional pode vislumbrar encontrar espaço no tempo de planejamento compartilhados dos professores para que organizem tais projetos. No entanto, quando se trata das experiências aqui partilhadas, em específico dos projetos que tiveram o ensino de História como temática-guia, não se trata apenas de planejamento para execução de projetos. É necessário tempo, é claro, para que colegas professores elaborem suas propostas de aula, mas principalmente a escuta das necessidades de cada área do conhecimento em contato com a realidade e interesse dos estudantes. Vai ser encontrando equilíbrio entre os acontecimentos recentes e os recortes das expressões culturais e capacidades dos estudantes que vão se encontrarem as temáticas-guia

dos projetos pedagógicos, sejam eles liderados por História, ou por qualquer outra área do conhecimento.

Finalmente, em relação à infraestrutura escolar, ainda considerando a particularidade que foi o período da aplicação dos projetos em tempos de pandemia da Covid-19, sem salas espaçosas capazes de acomodar os grupos de estudantes de forma a permitir no mínimo dois professores ao mesmo tempo com cada turma, fica difícil considerar a prática como interdisciplinar de fato. Ou seja, o âmbito escolar tem que abrir espaços, também quebrando paredes de salas tradicionalmente pequenas, se quiser permitir a ocupação de trocas e conversas daqueles que conduzem o trabalho interdisciplinar defronte aos estudantes.

Teoricamente, qualquer escola é interdisciplinar na visão do estudante, que é atendido por diferentes saberes das múltiplas áreas do conhecimento que se combinam num ensino marcado em recortes e conexões. Estender a brevidade das conexões tradicionalmente demarcadas de distâncias entre as áreas se faz com a presença de dois ou preferencialmente até mais professores com os estudantes ao mesmo tempo. Um planejamento interdisciplinar com tempo e qualificado por profissionais dispostos a trocas, e humilde em relação ao papel de suas áreas específicas do conhecimento, pode resultar em aprendizagens significativas e começar a elaborar um ensino mais prático e menos teórico daquilo que se entende por interdisciplinaridade. Aprendizagens, que no caso dos projetos desenvolvidos e analisados, “(Des)construindo Estátuas” e “Espelho Meu, Estátuas Nossas”, significaram refletir sobre memória, identidade e patrimônio sob uma perspectiva decolonial.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. (Orgs.) **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

AMORIM, Maria Aparecida Blaz Vasques. História, memória, identidade e História Oral. **Jus Humanum** – Revista Eletrônica de Ciências Jurídicas e Sociais da Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, v. 1, n. 2, p.107-112, jan./jun. 2012. Disponível em: <[https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/jus\\_humanum/article/view/75/53](https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/jus_humanum/article/view/75/53)>. Acesso em: 15 mai. 2022.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, mai./ago. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/4C4TS3TWm4z3DhthHTPSsjn/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937**. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del0025.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm)>. Acesso em: 18 mai. 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000**. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. Brasília, 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3551.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3551.htm)>. Acesso em: 18 mai. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base nacional comum curricular**: a educação é a base. Brasília: MEC/ SEB/ CNE, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 15 mai. 2022.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias**: o ensino de história no Brasil (1980-1998). Passo Fundo: UPF, 2001.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod\\_folder/content/0/Chervel.pdf?forcedownload=1](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod_folder/content/0/Chervel.pdf?forcedownload=1)>. Acesso em: 15 mai. 2022.

DUARTE, Luís Fernando. Memória e reflexividade na cultura ocidental. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. (Orgs.). **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 305-315.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade, história, teoria e pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FERREIRA, Patrícia *et al.* Didática da língua materna e metodologia de trabalho de projetos: diálogos e interseções. **Da Investigação às Práticas**, Instituto Politécnico de Lisboa, v. 10, n. 1, p.31-61, 2020. Disponível em: <<https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/202>>. Acesso em: 18 mai. 2022.

FLECK, Maria Luiza Steiner. **Manual de Didática**. Canoas: Salles, 2005.

FONSECA, Maria Cecília. Para além da pedra e cal. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. (Orgs.) **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 59-79.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Orgs.). **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2003. p. 31-39.

HENRIQUES, Isabel Castro. Sou contra a destruição das marcas da história colonial. Lisboa tem várias histórias: silenciar uma é limitar a reflexão. **Mensagem de Lisboa**, Lisboa, ago. 2021. Disponível em: <<https://amensagem.pt/2021/08/11/entrevista-isabel-castro-henriques-historia-colonial-roteiro-lisboa-africana-destruicao-simbolos-coloniais-padrao-descobrimentos/>>. Acesso em: 30 abr. 2022.

JAPIASSU, Hilton. **O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

MARQUES, Mario Osório. **A escola no computador**: linguagens rearticuladas, educação outra. Ijuí: Unijuí, 1999.

MIGNOLO, Walter. Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom. **SAGE Journals: Theory, Culture & Society**, Los Angeles, London, New Delhi, and Singapore, v. 26, n. 7-8, p. 1-23, 2009. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0263276409349275>>. Acesso em: 18 mai. 2022.

NAPOLITANO, Marcos. A guerra às estátuas e a política pública de memória. **Nexo Jornal**, São Paulo, 29 jul. 2021. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2021/A-guerra-%C3%A0s-est%C3%A1tuas-e-a-pol%C3%ADtica-p%C3%BAblica-de-mem%C3%B3ria>>. Acesso em: 09 set. 2021.

OFFIAL, Patrícia Cesário Pereira. **Projetos pedagógicos na educação infantil e anos iniciais**. Indaial: UNIASSELVI, 2016.

OLIVEN, Ruben George. Patrimônio intangível: considerações iniciais. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. (Orgs.) **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 80-82.

ORIÁ, Ricardo. Memória e Ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.) **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 128-148.

ORTIZ, Juan. Homens brancos são 60% dos homenageados em monumentos de Porto Alegre. **Parêntese**, Porto Alegre, 01 jul. 2020. Disponível em: <<https://www.matinaljornalismo.com.br/parentese/homens-brancos-sao-60-dos-homenageados-em-monumentos-de-porto-alegre/#:~:text=As%20informa%C3%A7%C3%B5es%20s%C3%A3o%20de%20um,soma%2060%25%20das%20pessoas%20homenageadas.>>. Acesso em: 12 set. 2021.



PEREIRA, Nilton Mullet. O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a colonialidade do tempo. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 16-35, set./dez. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22196/rp.v20i45.4512>>. Acesso em 27 jun. 2020.

PEREIRA, Talita; PROBST, Melissa. Pedagogia de projetos: um estudo sobre a construção do conhecimento e da autonomia dos estudantes. **EDUCERE – Revista da Educação**. Umarama, v. 20, n. 1, p. 115-133, jan./jun. 2020. Disponível em: <<https://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/7611>>. Acesso em: 18 mai. 2022.

RIO GRANDE DO SUL, Secretária do Estado de Educação. Departamento Pedagógico. **Referencial Curricular Gaúcho: Humanas**. Porto Alegre: SEDUC-RS, 2018. v. 1. Disponível em: <<https://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1529.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2022.

SALVIATTI, Ana Paula *et al.* O incêndio não começou e não terminará na estátua do Borba Gato. **Ponte**, ago. 2021. Disponível em: <<https://ponte.org/artigo-o-incendio-nao-comecou-e-nao-terminara-na-estatuado-borba-gato/>>. Acesso em: 29 abr. 2022.

SARAIVA, Karla. A aliança biopolítica educação-trabalho. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 139–156, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642458>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

\_\_\_\_\_; VEIGA NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p.187-201, mai./ago. 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8300/5538>>. Acesso em: 20 mai. 2022.

SEGABINAZZI, Tiago. Por que chamas? – Sobre estátuas e revolta. **Parêntese**, Porto Alegre, ago. 2021. Disponível em: <[https://www.matinaljornalismo.com.br/parentese/ensaio-parentese/por-que-chamas-sobre-estatuas-e-revolta/?mc\\_cid=b6a7a84ba5&mc\\_eid=f6d0e1f891&login=sucess](https://www.matinaljornalismo.com.br/parentese/ensaio-parentese/por-que-chamas-sobre-estatuas-e-revolta/?mc_cid=b6a7a84ba5&mc_eid=f6d0e1f891&login=sucess)>. Acesso em: 29 abr. 2022.

SEPÚLVEDA, Myrian. Museu Imperial: A construção do Império pela República. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. (Orgs.) **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.115-135.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Wagner Rodrigues. Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 582-605, ago. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742011000200013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742011000200013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 16 dez. 2020.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, mai./ago. 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11>>. Acesso em: 07. jan. 2021.

TEIXEIRA, Evilázio Francisco Borges. Emergência da inter e da transdisciplinaridade na universidade. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Maria Costa. (Orgs.) **Inovação e interdisciplinaridade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 58-80.

UMA HISTÓRIA de amor e fúria. Direção de Luiz Bolognesi. São Paulo: Buriti Filmes/ Gullane/ Lightstar Studios, 2013. 1 vídeo. (75 min.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PnWqfACO7as>>. Acesso em: 20 mai. 2022.

## ANEXO

### ANEXO A – PEDIDO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

#### PEDIDO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Em 20 de julho de 2022, junto ao Mestrado Profissional de Ensino de História – ProfHistória na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foi defendida a dissertação de mestrado: “Memória e Estratégias de Ensino de História em Convivências Interdisciplinares”, de autoria de Guilherme Felkl Senger, orientada pelo Prof. Dr Fernando Seffner. Nessa dissertação foram analisados dois projetos escolares executados ao longo dos anos de 2020 e 2021, com turmas do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica Feevale. Até o presente momento todo processo de escrita manteve no anonimato o nome da escola, assim como as turmas e os nomes de estudantes. As análises na dissertação tomaram os eventos transcorridos nas salas de aulas remotas e presenciais, mas mantiveram discrição em relação as participações dos estudantes e particularmente da organização escolar pertinente a Escola de Educação Básica Feevale. Todos os eventos transcorridos até aqui foram consentidos através de conversas com pares docentes e discentes associadas a perspectiva de descrição e virtude científica de pesquisa.

Através do presente documento queremos solicitar autorização para divulgação do nome da Escola de Educação Básica Feevale, na versão final (em fase de execução) da dissertação do Prof. Guilherme Felkl Senger, que ainda aguarda, conforme Art. 35 §5º do regimento interno 60 dias (a contar do dia 20/07/2022) para homologação do título de mestre pela Comissão de Pós-graduação do Programa Profissional em Ensino de História – ProfHistória na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Com este aceite por parte da instituição, a versão final da dissertação, depositado no repositório de teses e dissertações da UFRGS, permitiria a identificação da escola em que a experiência de projetos analisada foi feita.

A qualquer momento os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Todos os cuidados foram tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes bem como da instituição envolvida. Os procedimentos utilizados

nesta dissertação obedecem aos critérios de ética na pesquisa com seres humanos conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade dos participantes. Todo material dessa dissertação ficará sob responsabilidade do pesquisador coordenador do estudo, Prof. Guilherme Felkl Senger.

Por intermédio deste trabalho, pretendeu-se contribuir para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem de História na instituição e que seu resultado possa vir a servir para o aprimoramento e reflexões contínuas, ficando disponível para consulta da Escola de Educação Básica Feevale. Agradecemos a colaboração dessa instituição para realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. O pesquisador responsável por esta pesquisa é Guilherme Felkl Senger, de endereço eletrônico: [guilhermesenger@feevale.br](mailto:guilhermesenger@feevale.br). E orientada pelo Prof. Drº Fernando Seffner, Professor Titular da Faculdade de Educação UFRGS Departamento de Ensino e Currículo, docente e orientador no Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, na linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar. De endereço eletrônico: [fernandoseffner@gmail.com](mailto:fernandoseffner@gmail.com).

Novo Hamburgo, 11 de agosto de 2022.



Prof. Dr. Fernando Seffner  
UFRGS  
Faculdade de Educação  
SIAPE 1215404



---



ESCOLA DE APLICAÇÃO  
**FEEVALE**  
Janine Vieira  
Diretora Pedagógica

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – DIMENSÃO PROPOSITIVA

#### DIMENSÃO PROPOSITIVA

O desenvolvimento e execução de planejamentos dos projetos, para o 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, no (Des)construindo Estátuas e Espelho Meu, Estátuas Nossas, foi pautado em diversas leituras presentes nas referências bibliográficas do presente trabalho. Uma leitura das habilidades, dispostas no cabeçalho das atividades em anexo a essa dimensão propositiva, permite observar quais foram os conteúdos colocados em avaliação nas diferentes propostas aqui elencadas. Como a intensão pedagógica é interdisciplinar podem, e devem se confundir habilidades e competências da BNCC e Referencial Gaúcho nas proposições.

Pensando especificamente no ensino de História, com as temáticas de memória e identidade e patrimônio sublinha-se a importância da leitura do referencial teórico: “Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos”. Organizado pelos professores e pesquisadores Regina Abreu e Mario Chagas, o livro traz diversos artigos versando sobre a historicidade do patrimônio, sobretudo em uma perspectiva da legislação e casos particulares ao Brasil. Assim, segue abaixo possibilidades sugestivas de ação contemplando um planejamento interdisciplinar, resumido em 4 anexos focados no ensino de História, que levaram em consideração leituras como a referendada acima e, sobretudo um interesse em perspectivas, que visassem desenvolver aprendizagens contemplando a decolonialidade do saber.

Anexo I	
Conceitos	Temporalidade, memória, identidade e revoltas sociais.
Competências da BNCC	<p>1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.</p> <p>2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.</p>

	<p>3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.</p> <p>4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>
Habilidades	<p>Debater sobre permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências contra as mulheres, as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.</p> <p>Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.</p> <p>Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.</p>
Estratégias de ensino	<p>A partir do filme brasileiro “Uma História de Amor e Fúria”, introduzir discussões sobre as relações de poder na História do Brasil, em diferentes temporalidades: período Colonial, Regencial, Ditadura Militar e possibilidades de um futuro de escassez hídrica. Propor debates, sobre a produção de memórias múltiplas e construção de discursos sobre o passado através do patrimônio. Possível escrita de resenha crítica como avaliação interdisciplinar envolvendo Língua Portuguesa.</p>

## Anexo II

Conceitos	Patrimônio, território, memória e identidade.
Competências da BNCC	<p>2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.</p> <p>3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o</p>

	diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
Habilidades	<p>Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.</p> <p>Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.</p> <p>Reconhecer e associar a herança da escravidão ao preconceito enraizado na sociedade brasileira.</p> <p>Perceber a desigualdade e a pobreza que assola parte da população nacional, em sua dimensão étnico-racial.</p> <p>Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.</p>
Estratégias de ensino	<p>Desenvolver pesquisa parcialmente guiada escolhendo estátuas, do estado, do país e do mundo. Pesquisa fomentada por aulas interdisciplinares, envolvendo a área de Linguagens. Discutindo temas como: estética das estátuas, caracterização cultural associada a Língua Espanhola no patrimônio de cidades da América Espanhola e os Jogos Mundiais Indígenas. Em forma a fomentar representações mais amplas em uma pesquisa de iniciativa dos estudantes, para elaboração de escrita argumentativa sobre a relevância das estátuas de diferentes povos e culturas.</p>

### Anexo III

Conceitos	Patrimônio, memória, identidade, localismo e xenofobia.
Competências da BNCC	<p>1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.</p> <p>3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o</p>

	diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
Habilidades	Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas. Reconhecer e associar a herança da escravidão ao preconceito enraizado na sociedade brasileira.
Estratégias de ensino	Voltado para o 8º ano em particular. Associação direta com a Língua Portuguesa, com apoio e desenvolvimento de leitura coletiva em cooperação por parte dos estudantes, sobre o patrimônio histórico da cidade de Porto Alegre e suas características. Desenvolvimento de interpretação textual e atitude opinativa em relação as propostas de leitura sobre memória e patrimônio.

#### Anexo IV

Conceitos	Patrimônio, memória, identidade e revoltas sociais.
Competências da BNCC	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.</li> <li>2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.</li> <li>3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.</li> <li>4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</li> </ol>
Habilidades	Compreender e debater sobre as causas da violência contra populações marginalizadas, desenvolvendo o reconhecimento das diferenças, o



	<p>exercício da empatia, do respeito e da tolerância ao outro.</p> <p>Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação.</p>
Estratégias de ensino	<p>Voltado para o 9º ano em particular. Associação direta com a Língua Portuguesa, com apoio e desenvolvimento de leitura coletiva em cooperação por parte dos estudantes, sobre os ataques ao patrimônio histórico decorrentes de movimentos sociais insatisfeitos com a configuração patrimonial da atualidade. Desenvolvimento de interpretação textual e atitude opinativa em relação as propostas de leitura sobre memória, patrimônio, identidade e revoltas sociais.</p>

## APÊNDICE B – PRODUÇÃO TEXTUAL SOBRE O FILME “UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA”

### Produção Textual sobre o filme “Uma História de Amor e Fúria”

Estudante: \_\_\_\_\_

8º Ano

Projeto: (Des)construindo Estátuas

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2020

Áreas do Conhecimento: Linguagens e Ciências Humanas

Componentes Curriculares: Língua Portuguesa, Educação Física, Língua Espanhola e História

#### Habilidades:

Produzir resenhas, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o manejo adequado das vozes envolvidas (do resenhador, do autor da obra e, se for o caso, também dos autores citados na obra resenhada), por meio do uso de paráfrases, marcas do discurso reportado e citações.

Identificar as características dos diferentes tipos de esportes (rede/parede, campo e taco, invasão e combate).

Analisar, criticamente, o conteúdo de textos sobre variados contextos globais e locais, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.

Debater sobre permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências contra as mulheres, as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.

Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.

Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.

#### Gênero textual: Resenha

A resenha crítica e o resumo são bastante comuns no dia a dia de um estudante.

#### Resumo

Podemos entender que resumos são textos que evidenciam os aspectos mais relevantes de determinada obra.

## **Resenha**

A resenha é um texto que apresenta e avalia uma manifestação cultural, filme, peça de teatro, show, exposição, com o objetivo de orientar o leitor. Ela circula em diferentes veículos de comunicação como jornais, revistas, blogs, vlogs.

### **ATIVIDADE:**

Produção textual – Resenha – acerca do filme “Uma História de Amor e Fúria”, que abriu nossas discussões.

### **Como fazer sua resenha crítica?**

- Tema: filme “Uma História de Amor e Fúria”.
- Aprofundar-se e contextualizar-se acerca do tema: é importante fazer anotações e uma pesquisa sobre esse tema proposto.
- Argumentar e dar sua opinião pessoal sobre o tema: como a resenha crítica é necessariamente um texto sobre um tema que expõe a opinião do autor, depois de anotado e buscado informações, será necessário definir sua opinião pessoal sobre esse tema.

### **Referências**

BOLOGNESI, Luiz; MOURA, Jean. **Uma História de Amor e Fúria**. Europa Filmes: Brasil, 2013.

FIORIN, José Luiz e SAVIOLI, Francisco Platão. **Para Entender o Texto**. (Leitura e Redação). São Paulo: Ática, 1990.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela H. **Produção Textual na Universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

## APÊNDICE C – PESQUISA DE 3 MONUMENTOS HISTÓRICOS

Estudante: \_\_\_\_\_

8º Ano

Projeto: (Des)construindo Estátuas

Data: \_\_/\_\_/2020

Áreas do Conhecimento: Ciências Humanas e Linguagens

Componentes Curriculares: História, Língua Portuguesa, Educação Física e Espanhol

**Habilidades:**

Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.

Debater sobre permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências contra as mulheres, as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.

Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.

Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.

Reconhecer e associar a herança da escravidão ao preconceito enraizado na sociedade brasileira.

Perceber a desigualdade e a pobreza que assola parte da população nacional, em sua dimensão étnico-racial.

Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.

Emitir parecer e apreciação de produções culturais com criticidade respeitando a argumentação e contra argumentação, posicionando-se frente aos fatos discutidos.

Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico culturais vinculadas às linguagens (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.

Discutir e analisar as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático, etc.);

**ATIVIDADE:**

**1 - Pesquise** um monumento histórico gaúcho (**estadual**), um brasileiro (**nacional**) e um **internacional**.

**2 -** Após fazer a escolha desses **3 monumentos, insira as imagens** dos mesmos nesse arquivo com a descrição do monumento.

- Nome do monumento;
- Ano que foi feito/inaugurado.

**3 -** Desenvolva uma **escrita argumentativa**, em que você sustente:

**Por que esses os monumentos selecionados teriam sido criados e se essa memória histórica tem sentido em existir**, assim como continuar existindo na forma de monumento?

## APÊNDICE D – IMAGENS DAS ESTÁTUAS ELABORADAS PELOS ESTUDANTES

**Imagens das estátuas elaboradas pelos estudantes, como produto final do projeto  
(Des)construindo Estátuas****Figura 1 – Estátua de Esther, em literal desconstrução**

Fonte: Arquivo do autor.

**Figura 2 – Estátua de Napoleão**

Fonte: Arquivo do autor.

**Figura 3 – As representações de Frida Kahlo**



Fonte: Arquivo do autor.

**Figura 4 – Estátua de Anne Frank**



Fonte: Arquivo do autor.

**Figura 5 – Estátua de Valentina Tereshkova**



Fonte: Arquivo do autor.

**Figura 6 – Estátua de Marielle Franco**



Fonte: Arquivo do autor.



**Figura 7 – Estátua de Marta Vieira da Silva**



Fonte: Arquivo do autor.

**Figura 8 – Busto em homenagem a Marsha P. Johnson**



Fonte: Arquivo do autor.

**Figura 9 – Estátua de Fernando Lúcio da Costa**



Fonte: Arquivo do autor.

**Figura 10 – Estátua de Vitor Kley**



Fonte: Arquivo do autor.

**Figura 11 – Estátua do personagem Pantera Negra, em homenagem a Chadwick Boseman**



Fonte: Arquivo do autor.

APÊNDICE E – ANÁLISE TEXTUAL PARA DEBATES DO 9º ANO NO SUBPROJETO  
“ESPELHO MEU, ESTÁTUAS NOSSAS”

Estudante: \_\_\_\_\_ 9º Ano

Projeto: Espelho, Espelho Meu

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2021

Áreas do Conhecimento: Linguagens e Ciências Humanas

Componentes Curriculares: Língua Portuguesa e História

**Habilidades:**

Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.

Participar de momentos de debate, refletindo temas atuais, sociais, analisando fatos, acontecimentos, textos, notícias e informações, compreendendo-os para posicionar-se perante as questões sociais de maneira respeitosa.

Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida, etc., compreendendo a posição contrária à defendida.

Analisar e comparar propostas políticas e de solução de problemas, identificando o que se pretende fazer/implementar, por que, para que, como, quando etc. e a forma de avaliar a eficácia da proposta/solução, contrastando dados e informações de diferentes fontes, identificando coincidências, complementaridades e contradições.

Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados, identificando o tema e realizando reflexões não superficiais a ele.

Compreender e debater sobre as causas da violência contra populações marginalizadas, desenvolvendo o reconhecimento das diferenças, o exercício da empatia, do respeito e da tolerância ao outro.

Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação.

## **A guerra às estátuas e a política pública de memória**

(Por Marcos Napolitano, 29 de Julho de 2021)

A queima da estátua do bandeirante Borba Gato acirrou ainda mais o debate sobre o que fazer com uma memória das violências do passado contra grupos subalternos dizimados e escravizados

As estátuas e monumentos têm uma dupla função na representação do passado. Por um lado, são celebrações públicas de uma memória que uma dada época quis perpetuar e comunicar aos pósteros. Por outro lado, sobretudo para os especialistas, são documentos que servem como fontes de estudo do passado e seus valores. Quando um movimento social ataca esses símbolos, ou mesmo quando o poder público resolve removê-los de um local público ou abandoná-los ao tempo, é porque a mensagem celebrativa herdada do passado está sendo questionada ou perdeu o sentido para as próprias elites que as erigiram.

A queima da estátua do bandeirante Borba Gato, ocorrida no dia 24 de julho em São Paulo, acirrou ainda mais o debate sobre o que fazer com uma memória pública, heroica e sublimada, das violências do passado contra grupos subalternos dizimados e escravizados. Na verdade, os monumentos são atacados há muito tempo em várias épocas e lugares do mundo, mas desde 2015 essa tática passou a fazer parte dos movimentos antirracistas e decoloniais contemporâneos. A ação radical contra o Borba Gato de pedra, assumida por um coletivo de esquerda, acabou provocando uma série de reações que envolvem o cidadão comum, militantes, gestores públicos, professores, historiadores, urbanistas, entre outros.

Há dois grupos de opinião mais ou menos delineados. Movimentos sociais e grupos de esquerda consideraram a ação legítima, como parte da causa antirracista e da estratégia de luta contra a opressão social do passado e do presente. Na outra ponta, o debate se encaminha para a condenação da ação como ato de vandalismo inconsequente, cuja resposta do poder público deve ser a criminalização dos autores, e ponto final. Entre uma e outra posição, obviamente, há muitos matizes.

Mesmo sendo próximo da primeira corrente de opinião, tenho algumas ponderações.

A ação direta contra monumentos e estátuas que simbolizam racismo, colonialismo e afins, deve ser lida como uma mensagem dos movimentos sociais pela necessidade de uma outra política pública de memória, que exige a superação do valor de culto conservacionista, projetado nos monumentos pelo conceito tradicional de patrimônio histórico. Quanto mais o poder público e as instituições responsáveis não se posicionarem, ou tergiversarem, sobre esse

debate, mais essas ações irão ocorrer, criminalizadas ou não. É pouco produtivo, politicamente falando, pedir ponderação aos movimentos sociais ou defender a mera retirada das estátuas indesejáveis para os museus.

Na tradição dos movimentos sociais, as ações são medidas a partir de suas causas e estratégias de ação. Um movimento tende a ganhar legitimidade para fora de seus quadros militantes se combina bem as duas coisas: uma causa coletiva e justa que ganhe a maioria indiferente e uma estratégia inteligente que não forneça argumentos contrários, eventualmente plausíveis, aos seus adversários e inimigos. Uma ação radical polêmica, como a queima da estátua de Borba Gato, com todos os riscos físicos e legais que ela envolve, não deveria ser a regra de ação dos movimentos, sob o risco de romper o precário equilíbrio entre causa e estratégia. Imaginemos que a fúria desse “vandalismo do bem”, antirracista e anticolonialista, chegasse às igrejas coloniais ou aos acervos dos museus que, no limite, também podem ser vistos como símbolos do passado colonial eurocêntrico e racista. Os aplausos seriam generalizados? Reitero, entretanto, que esta avaliação é fundamentalmente política, e cabe aos próprios movimentos e suas lideranças.

Em grandes processos revolucionários do passado, o debate sobre o patrimônio histórico foi acirrado e dividiu as próprias lideranças, fazendo nascer novas concepções e usos do patrimônio herdado de regimes políticos e épocas a serem rejeitadas e superadas, para além de uma postura ideológica fundamentalista. O princípio do “vandalismo revolucionário” nas grandes revoluções europeias não foi hegemônico entre as lideranças revolucionárias, sejam os jacobinos da Revolução Francesa, sejam os bolcheviques da Revolução Russa. Ambas as revoluções acabaram por ressignificar os velhos monumentos, além de erigirem outros. Grosso modo, passado o carnaval social da revolução, as lideranças revolucionárias se encaminharam para políticas mais conservacionistas e enquadraram os iconoclastas mais afoitos.

A segunda solução – a remoção das estátuas para instituições de guarda - tem incomodado os profissionais dos museus mais antenados com a nova museologia, pois parte do princípio de que museus são depósitos de peças enjeitadas pela sociedade. A nova museologia há muito revisou a concepção de museu como “espetáculo da história”, baseada na exposição serial de coisas velhas e sem uso cotidiano. Os grandes museus contemporâneos são espaços de problematização do passado e de pesquisas sobre seus vestígios materiais. Eventualmente, pode ser uma solução pontual, negociada entre o poder público e outros atores, mas não pode ser aplicada como panaceia.

Como historiador profissional, engajado em políticas de memória que aprofundem a inclusão e a democratização da sociedade, faço parte do coro que defende uma nova política pública de memória para o Brasil. Essa me parece a urgência que o ataque às estátuas e monumentos nos indica. Tanto melhor se essa política de memória se apoiar em uma historiografia crítica, ainda que memória e história sejam narrativas que operam com bases muito diferentes entre si. De todo modo, uma memória pública crítica compartilha com a historiografia o princípio de que a história nacional celebrativa e o silenciamento das vítimas e violências do processo histórico são insustentáveis sob o ponto de vista político, ético e epistemológico. Essas premissas não significam que devemos conhecer e analisar a história com a moral do presente, simplificando o conhecimento histórico como uma eterna luta de mocinhos das classes populares oprimidas contra bandidos das elites malvadas (ou vice-versa). A análise crítica do passado deve ir além do mero julgamento moral, embora inevitavelmente passe por este, sob pena de derrapar no anacronismo.

Até a Segunda Guerra Mundial, os critérios históricos para estruturar uma memória pública não passavam pelas vítimas anônimas e coletivas, mas preferencialmente pelos heróis, estadistas e militares. As memórias das vítimas, atravessadas por traumas e silêncios, eram passadas oralmente de geração em geração, no ambiente privado dos sobreviventes. Ou sublimadas através de rituais simbólicos e sociabilidades dos seus herdeiros, em espaços não-hegemônicos, nem legitimados pelo poder. As mudanças no plano da memória social e da crítica historiográfica depois do Holocausto é que vão exigir um outro passado publicamente reconhecível, desconfiado dos discursos e símbolos pautados pelo nacionalismo étnico, pelo culto à civilização eurocêntrica e pelo patriotismo cego. As lutas antirracistas e anticoloniais que formaram o pensamento pós-colonial adensaram ainda mais esse olhar crítico e questionaram o núcleo constitutivo do que eu chamo de “pacto histórico” que estruturou a autoimagem das sociedades ocidentais hegemônicas ao longo da história contemporânea.

Esse “pacto”, chancelado pelas elites burguesas que se afirmaram no século 19, tem suas bases nas conquistas revolucionárias, moderadas ou radicais, que consagraram o Iluminismo, o progresso técnico, o humanismo abstrato e o liberalismo como lentes para comemorar um passado comum. Nesse processo é que os fatos e heróis nacionais, mesmo aqueles ligados aos “antigos regimes” derrubados pela burguesia liberal, foram consagrados. Mesmo o movimento operário e as revoluções socialistas se mantiveram, em linhas gerais, dentro desse “pacto histórico”. No campo da esquerda, tratava-se de ampliar o acesso à riqueza nacional, estender os direitos civis aos pobres e corrigir as injustiças de classe do passado e do presente. Mas as bases do passado nacional permaneceram mais ou menos

intactas. Mesmo o grande movimento de Direitos Civis dos Estados Unidos buscou se legitimar operando uma releitura radical da tradição religiosa e política da fundação da “América”, mas não chegou a negar os mitos fundadores da democracia americana. Na França, a direita republicana e as esquerdas reclamam até hoje a herança da Revolução Francesa, rejeitada apenas por fascistas e por monarquistas da ultradireita, barulhentos, mas minoritários. Inicialmente, os próprios movimentos anticoloniais da Ásia e da África incorporaram, dialeticamente, a linhagem progressista e revolucionária do Ocidente, mesclados a valores políticos e culturais locais, com o surgimento de movimentos de libertação nacional que incorporavam o discurso nacionalista e a linguagem dos direitos, incluindo-se o direito fundante do próprio liberalismo, o direito à rebelião contra a tirania.

Entretanto, a emergência de um pensamento pós-colonial no fim do século 20 foi além, exigindo não apenas o reconhecimento do direito político à independência nacional, mas a revisão dos fundamentos da própria história ocidental e sua autoindulgência liberal que se manteve intacta, mesmo depois da crise do colonialismo “de direito”, no reordenamento do mundo e no reconhecimento das minorias. Ao lado dos movimentos libertários pós-1968 e das próprias mudanças na elite do capitalismo liberal pós-industrial, menos afeita ao nacionalismo, constituem o pano de fundo da atual crise do pacto histórico em várias sociedades ocidentais ou ocidentalizadas à força, como a brasileira.

No caso do Brasil, o processo foi similar. A emergência de lutas populares e antirracistas colocou em xeque os valores da própria esquerda nacionalista dos anos 1950 e 1960, que defendia alianças de classe e de raça em nome do anti-imperialismo e da democratização geral da sociedade, aceitando as linhas gerais do “pacto histórico” que sustentava a grande narrativa nacional. A partir dos anos 1980, com a afirmação de uma nova esquerda e de novos movimentos sociais de base, construiu-se uma narrativa histórica igualmente renovada para rever o lugar dos “de baixo” ao longo do tempo, sem os filtros ecumênicos das “lutas nacionais” ou da “mestiçagem racial”. A expressão na historiografia e no ensino de história foi a “história dos vencidos” e seu corolário, o surgimento de uma memória épica que pauta os movimentos populares. Essa memória popular redimensionou, de maneira radical, as lutas sociais do passado, não sem certo anacronismo. Nesse diapasão é que se construíram slogans comuns como “500 anos de resistência contra a opressão”, baseados muito mais no resultado de alianças de grupos excluídos no presente do que uma pauta ou experiência histórica comuns no passado. A direita, conservadora ou liberal, por sua vez, reagiu a essas narrativas de resistência, com os seus “brasis paralelos” e os “guias



politicamente incorretos”, projetos que forneceram aos antiesquerdistas uma história para chamar de sua.

Chegamos, assim, aos impasses atuais que desafiam não apenas o ensino escolar de história, mas a afirmação de uma política pública de memória, e que desaguam na atual guerra aos monumentos e na guerra de narrativas mutuamente excludentes sobre o passado, com olhos nos conflitos do presente. Tudo isso agravado pela crise política e institucional que vivenciamos desde 2016.

O que fazer diante desse quadro, ao menos no campo das políticas públicas?

Por princípio, uma política pública nunca deve ir de encontro ao direito à memória dos diversos atores e grupos sociais e suas identidades religiosas, culturais ou político-ideológicas que não devem ser tuteladas nem por governos, nem por historiadores. Ainda assim, para uma nova política pública de memória seria fundamental eleger alguns valores basilares, tendo como eixo central os direitos humanos com foco na democratização, na pluralidade cultural, no antirracismo e na inclusão social. Além disso, seria preciso ir além de princípios abstratos, constituindo comitês de gestão da memória pública com ampla participação da sociedade civil e de movimentos sociais, em diálogo com o debate historiográfico, o pensamento museológico e o ensino de história, para além do viés patrimonial e conservacionista estrito.

Reconheço que é muito difícil transpor as sutilezas historiográficas dos textos e dos debates que podem ocorrer nas pesquisas e em salas de aula para uma política de memória pública. Nem seria o caso, pois história não é memória. Mas a crítica historiográfica e a memória como parte da luta pela democracia e pela inclusão têm algo em comum. A luta contra o negacionismo que apaga o passado racista e escravocrata é de fundo ético, e não mero sectarismo político-partidário de professores e pesquisadores “doutrinadores”, nem é incompatível com uma prática historiográfica objetiva, crítica e distanciada. Nesse sentido, a historiografia pode ajudar nos debates para uma nova política pública da memória que seja plural e inclusiva, que não esconda as violências do passado atrás de monumentos celebrativos, nem chancela uma política de terra arrasada do patrimônio, por mais incômodo e polêmico que este seja para os valores atuais. Há muitas possibilidades entre uma e outra, e mesmo os movimentos sociais, no Brasil e no exterior, têm um grande repertório de ação direta em lugares de memória, para além das ações de “bota-abaixo” das estátuas.

Alguns exemplos.

No México, as performances antimonumentais têm realizado intervenções impactantes no espaço público, inserindo objetos efêmeros de grande dimensão nas ruas e praças para dar visibilidade à violência social que assola o país. Na Hungria, “contramonumentos” têm

questionado o revisionismo histórico oficial do governo de ultradireita e o lugar do país em relação ao Holocausto, desconstruindo monumentos oficiais. No Brasil, há exemplos de intervenções estéticas e apropriações do entorno que não causam danos aos monumentos e cumprem a função de chamar a atenção para a causa em questão, articulando-se a petições públicas para a retirada institucional de estátuas cuja rejeição é majoritária.

As possibilidades e experiências são muitas. Mas, pessoalmente, tenho dúvidas se todo o debate que se seguiu às imagens impactantes do incêndio da estátua de Borba Gato irá mudar os rumos das políticas de memória e de patrimônio em São Paulo e em outras cidades do Brasil. Mesmo em relação a símbolos da ditadura, como nomes de ruas, prédios e espaços de violência de Estado, a implantação de uma política de memória mais proativa e socialmente disseminada enfrenta muitas resistências institucionais e ideológicas, mantendo-se na pauta graças à pressão de grupos específicos de direitos humanos e seus poucos parceiros estatais. É bem provável que a reação do poder público no rescaldo do incêndio não vá além do discurso da criminalização das ações diretas e da indignação das autoridades, as mesmas que muitas vezes não hesitam em vender a cidade para o vandalismo autorizado e legalizado da especulação imobiliária em nome do progresso e da economia. Aliás, é bem provável que o debate sobre os monumentos públicos não se conecte ao debate sobre a cidade e seus usos, sem o qual nenhuma política pública de memória se sustenta. A crise dos monumentos públicos também é um tipo de crise da própria cidade que os abriga.

De outra parte, reconheço que seria virtualmente impossível uma memória pública baseada na remoção de todos os símbolos que remetem ao passado colonial opressivo, às ditaduras ou às violências de classe, pois “todo monumento de cultura é um monumento de barbárie”. Apesar de soar como um clichê, a famosa frase de Walter Benjamin parece que ainda não foi plenamente assimilada pelas políticas públicas dominantes de patrimônio e de memória. Ela nos sugere que só compreendendo o lugar e a natureza das violências do passado é que podemos evitar que elas se perpetuem no presente e não sejam sublimadas por estátuas que nos olham de cima, sejam elas feias ou bonitas. Como afirmou Jacques Le Goff, outro autor clássico da historiografia, é preciso, mais do que nunca, transformar os monumentos em documentos.

### **Sobre o autor:**

Marcos Napolitano é professor titular de história do Brasil Independente no Departamento de História da USP (Universidade de São Paulo), e doutor em história social pela mesma universidade.

**Referência:**

NAPOLITANO, Marcos. A guerra às estátuas e a política pública de memória. Disponível em: < [https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2021/A-guerra-%C3%A0s-est%C3%A1tuas-e-a-pol%C3%ADtica-p%C3%ABblica-de-mem%C3%B3ria?utm\\_source=NexoNL&utm\\_medium=Email&utm\\_campaign=anexo](https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2021/A-guerra-%C3%A0s-est%C3%A1tuas-e-a-pol%C3%ADtica-p%C3%ABblica-de-mem%C3%B3ria?utm_source=NexoNL&utm_medium=Email&utm_campaign=anexo)>. Acesso em: 09/09/21.

**ATIVIDADE:**

1) Nesse texto, o autor quis expressar algumas ideias a respeito de um debate que vem acontecendo acerca das estátuas e a política pública de memória que emerge nos dias atuais. Escreva um parágrafo resumindo os dois pontos de vista que estão sendo questionados por ele.

2) Marcos Napolitano, antes de redigir seu texto, certamente organizou suas ideias a fim de construir um texto coeso e coerente. Podemos observar essa organização se nos detivermos em cada parágrafo e extrairmos a ideia desenvolvida em cada um. Releia o texto resume a ideia principal dos sete primeiros parágrafos, em uma frase.

3) Em que parágrafo o autor começa a expor realmente seu ponto de vista?

4) Que recurso é utilizado pelo autor para expor seu ponto de vista?

5) A partir do momento em que observamos uma tomada de posição do autor em relação ao assunto, percebemos que ele apresenta argumentos para sustentar tal posição. Cite três desses argumentos.

6) Você concorda com o ponto de vista exposto nesse texto? Exponha sua opinião, fundamentando-a com argumentos convincentes.

7) Napolitano afirma que “A queima da estátua do bandeirante Borba Gato acirrou ainda mais o debate sobre o que fazer com uma memória das violências do passado contra grupos subalternos dizimados e escravizados”. Comente essa afirmação. O passado apresenta um forte conteúdo político por ser capaz de mobilizar o presente através de múltiplas perspectivas, entre elas a do patrimônio. Como preservamos, celebramos e discutimos nossa memória estatutária foi algo posto na ordem do dia pelo episódio da queima da estátua de Borba Gato.

APÊNDICE F – ANÁLISE TEXTUAL PARA DEBATES DO 8º ANO NO SUBPROJETO  
“ESPELHO MEU, ESTÁTUAS NOSSAS”

Estudante: \_\_\_\_\_ 8º Ano

Projeto: Espelho, Espelho Meu Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2021

Áreas do Conhecimento: Linguagens e Ciências Humanas

Componentes Curriculares: Língua Portuguesa e História

**Habilidades:**

Identificar e comparar os vários editoriais de jornais impressos e digitais e de sites noticiosos, de forma a refletir sobre os fatos que são noticiados e comentados, as escolhas sobre o que noticiar e o que não noticiar, o destaque/enfoque dado, a fidedignidade da informação e a ótica pela qual é abordada a notícia.

Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir notas, sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido, mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e o posicionamento frente aos textos, se esse for o caso, apropriando-se de uso de estratégias e procedimentos envolvidos na leitura para estudo.

Reconhecer as diferentes funções que as conjunções desempenham nas orações, diferenciando-as.

Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais, na produção de textos.

Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.

Reconhecer e associar a herança da escravidão ao preconceito enraizado na sociedade brasileira.

## Homens brancos são 60% dos homenageados em monumentos de Porto Alegre



*Entre as obras, há tributos a ditadores e personagens infames da história. Foto: Juan Ortiz*

### **Historiadores comentam levantamento inédito feito pela Parêntese: a maioria das estátuas foi erguida sob a perspectiva das elites machistas e escravocratas**

Ainda que a intempérie tenha corroído seu uniforme de bronze, algumas letras de sua frase ufanista estejam faltando e intervenções gráficas com odes ao veganismo debochem de seu legado estancieiro, a estátua equestre de Bento Gonçalves continua de pé. Sujo, deteriorado e pichado: é assim que se encontra, na avenida João Pessoa, o tributo ao líder farroupilha 85 anos após sua instalação. A expressão carrancuda do homem metálico que se ergue impávido a mais de 10 metros de altura é como de alguém que diz: “ninguém me tira daqui”.

Diferentemente do movimento em curso nos Estados Unidos e na Europa, não há sinal de que as estátuas de personagens escravocratas em solo gaúcho, como Bento Gonçalves, venham a ser derrubadas – ainda que, ao menos na Capital, elas sejam numerosas. Em contraponto, os negros homenageados são minoria. As informações são de um mapeamento inédito feito pelo Matinal a partir de dados da Secretaria Municipal de Cultura. A obra de Antônio Caringi, concebida na Alemanha nazista, é uma das mais de 80 dedicadas a homens brancos na estatuária pública de Porto Alegre, o que soma 60% das pessoas homenageadas. Dos mais de 130 monumentos que representam ou homenageiam figuras humanas, apenas

nove são para a população negra e outras nove para mulheres. Há também marcos, obeliscos e placas para o povo judeu e o sírio-libanês, entre outros.

A estátua de Bento Gonçalves foi erigida em 1935, para a comemoração do centenário farroupilha, como parte da renascença regionalista iniciada a partir do fim do século 19 – ou seja, um revisionismo histórico-cultural que buscava destacar os elementos desejáveis do “gauchismo”. Nessa narrativa, ficaram escanteados os componentes negro e indígena (inclusive fortemente presente na genética dos gaúchos originários, mas que foi apagado no curso da história).

“As estátuas de maior destaque em Porto Alegre são representações da elite social e cultural da história do Rio Grande do Sul e que preservam uma identidade forjada em torno do mito do gaúcho”, explica a historiadora Izis Abreu, que pesquisa a representação e representatividade de pessoas negras na arte gaúcha.

Antes de comandar a Revolução Farroupilha e presidir a efêmera República Rio-Grandense entre 1836 e 1841, Bento Gonçalves era um herdeiro de uma rica família de fazendeiros. Inicialmente, seus pais queriam que ele virasse padre. Mudaram de ideia ao conhecer a habilidade do jovem com a espada, quando ele matou um homem negro em um duelo porque se sentiu ofendido. Foi aí que começou sua carreira militar.

**Ao contrário do que se fazia crer, a Guerra dos Farrapos não era exatamente um projeto abolicionista.** “Bento Gonçalves, ao mesmo tempo em que solicita como condição de paz ao governo imperial a liberdade dos escravos que estão a serviço da República, deixa, como herança ao morrer em 1847, 53 escravos em sua fazenda de Camaquã”, relembra, em um artigo, a historiadora Margaret Bakos. Outros chefes farroupilhas também mantiveram pessoas escravizadas vários anos após o fim da luta armada.

No Parque Farroupilha, tem até um busto do maior antagonista dos farrapos: Luís Alves de Lima e Silva, mais tarde agraciado com o título de Duque de Caxias, um dos principais chefes militares da história brasileira. **Era ele o governante oficial do Rio Grande do Sul nos anos finais da revolta – uma vez que a monarquia não reconhecia os separatistas. E foi ele também um dos artífices por trás do Massacre de Porongos, que aniquilou os Lanceiros Negros em 14 de novembro de 1844.** Embora não haja consenso na historiografia oficial sobre a possível traição dos farrapos nesse ataque, o certo é que o corpo de soldados escravizados estava escassamente armado, foi pego de surpresa e não tinha como se defender diante das forças imperiais. Os lanceiros eram inicialmente compostos por cerca de 400 homens, sendo a maioria negros escravizados que combateram sob a promessa de alforria ao final do conflito. O massacre impediu a liberdade.

O busto de autoria desconhecida não revela o que Duque de Caxias pensava sobre os não brancos. Em 1846, um ano após o fim da guerra, Caxias atribuiu os poucos crimes cometidos na província à “última classe da sociedade, desgraçada de todas as luzes da religião e da civilização e por causas tão animais, e mesquinhas, como a inteligência dos bugres selvagens, e dos escravos africanos que as cometem”. Segundo escreve Bakos, “tais palavras são mais do que suficientes para deixar claro que a mentalidade escravista da classe dirigente brasileira e sul-rio-grandense não sofrera qualquer modificação ao longo de dez anos de conflito”.

A estátua do Duque de Caxias – que ainda nomeia a rua onde está localizada a sede do governo estadual – foi criada em 1971, junto com outras esculturas patrocinadas ou inspiradas pela ditadura militar. A maior de todas fica no Parque Moinhos de Vento, junto à Rua 24 de outubro. É o titã de aço, cobre e ferro de 50 toneladas e 28 metros de altura em homenagem ao ditador Humberto de Alencar Castelo Branco, articulador do golpe de 1964 e primeiro presidente do regime. O monumento foi inaugurado em 1979, obra do escultor Carlos Tenius financiada pela Federação das Indústrias, a Federação da Agricultura e a Federação das Associações Comerciais do Rio Grande do Sul. Curiosamente, o gigante metálico foi chamado na época de “monstrengo” – um dos vários apelidos maldosos que o próprio Castelo Branco recebeu dos colegas de infância no Colégio Militar de Porto Alegre, onde ingressou em 1912.

Pelo fato de ser uma escultura abstrata, a identidade do homenageado não é imediatamente revelada aos que passam pelo local. A situação é semelhante à da lança metálica em tributo a Zumbi dos Palmares, líder negro que combateu os colonos portugueses na segunda metade do século 17. De autoria da escultora Cláudia Stern, a obra foi inaugurada em 1997. O quilombola é uma das figuras mais destacadas pelos movimentos negros, convertido em símbolo da luta antirracista.

Porém, à diferença do colosso da ditadura, o monumento de Zumbi não tem um lugar de destaque no cenário urbano. A escultura é ofuscada por um fundo de prédios altos, em um dos cantos do Largo dos Açorianos, na avenida Loureiro da Silva, onde quase não há fluxo de pedestres. Além disso, quem rouba os holofotes do local é o Monumento dos Açorianos, feito por Tenius e inaugurado em 1974.



*Busto de João Cândido no Parque Marinha do Brasil. Foto: Juan Ortiz*

Em Porto Alegre, uma das poucas estátuas com rosto de uma pessoa negra é a de João Cândido, no Parque Marinha do Brasil. O “almirante negro” ficou famoso em 1910 por se rebelar contra os castigos físicos que recebiam os marujos, quase todos negros, no episódio conhecido como a Revolta da Chibata. Para apaziguar o conflito no Rio de Janeiro, o presidente Hermes da Fonseca prometeu o fim das chibatadas e anistia aos insurgentes. Mas o governo descumpriu o pacto e expulsou os marinheiros que participaram da revolta. Cândido ficou preso por um ano em uma masmorra onde vários de seus colegas morreram sufocados, depois transferido para um hospital psiquiátrico e, por fim, absolvido em 1912. Mas a marca em sua história havia sido suficiente para afundar sua carreira militar e sua vida pessoal. Morreu de câncer e pobre em 1969.

“Fui um dos que lutou para colocar o busto lá. A obra original do Vasco Prado está na sede da mais antiga sociedade negra do Brasil, o Floresta Aurora”, conta o advogado Antônio Côrtes, um dos principais líderes do movimento negro gaúcho. A escultura foi inaugurada em 2001 e restaurada em 2008, depois de ter sido danificada.

Além da Lança de Zumbi e do monumento de João Cândido, outras estátuas na capital gaúcha que homenageiam a população negra são os dois bustos do cantor e compositor Lupicínio Rodrigues, expoente da MPB e autor do hino do Grêmio, e as obras do Museu do Percurso Negro, como o Tambor, na praça Brigadeiro Sampaio. Mas ainda são insuficientes para contrabalançar a estatuária majoritariamente branca. “Sou a favor de uma retomada crítica dos monumentos. O Museu do Percurso de Negro precisa de mais visibilidade. Falta um memorial crítico da escravização”, aponta Côrtes.





*Estátua da cantora Elis Regina, junto à Usina do Gasômetro. Foto: Juan Ortiz*

Não há qualquer monumento específico para mulheres negras – apenas o monumento à orixá Oxum, divindade das águas doces nas religiões de matriz iorubá. A estátua está localizada em Ipanema, junto à orla do Guaíba. Além disso, a única indígena retratada no estatuário da cidade é a lendária Obirici, numa fonte escondida embaixo do viaduto da Plínio Brasil Milano com a Assis Brasil. A ausência dessas figuras não se dá por falta de registros históricos.

“O Largo da Quitanda, assim como outros locais da cidade, foi marcado pela presença física e simbólica de mulheres africanas e crioulas (termo usado para se referir às pessoas descendentes diretas de africanos, já nascidas no Brasil), nos séculos 18 e 19. Reconhecer esse território implica em afirmar a noção de pertença e a posição delas como sujeitos. No entanto, não vemos nenhum resquício que aponte para a tentativa de preservação da memória dessas mulheres naquele local”, observa a historiadora Izis Abreu.

Para Abreu, há um processo de embranquecimento da história. “A glorificação exclusiva da branquitude, ou seja, daqueles considerados superiores e, por isso, dignos de representação, em detrimento da invisibilidade e exclusão da parcela considerada inferior, chama-se ideologia do embranquecimento”, defende. “Acho totalmente legítima a retirada de estátuas que glorificam a opressão”.

Não só as mulheres negras foram esquecidas na estatuária porto-alegrense. Se são raros os monumentos a figuras femininas em geral, mais escassos ainda são os de mulheres sozinhas – a menos que sejam anônimas, como a Samaritana da Praça da Alfândega. A guerreira Anita Garibaldi e a artista Lydia Moschetti recebem, respectivamente, uma estátua e um marco, mas acompanhadas dos maridos. A única mulher de carne e osso que teve uma

escultura figurativa dedicada só para ela foi a cantora Elis Regina. De autoria do artista plástico José Passos, a obra foi inaugurada em 2009 junto à Usina do Gasômetro.

Para além da dimensão social da questão, outro ponto é apontado pelo historiador José Francisco Alves: “o problema aqui é o povo inculto e muitos ladrões de monumentos, uma praga terrível”, diz ele, responsável por fazer o inventário original de todos os monumentos públicos da cidade, em um livro publicado em 2004. De fato, dos 130 monumentos a pessoas listados pela Secretaria Municipal de Cultura, mais de 40 estão deterioradas ou tiveram alguma parte removida. “Muitos monumentos foram roubados, perdidos, mutilados, pichados, abandonados. Nos últimos 20 anos, perdemos quase tudo”, lamenta Alves. Uma cidade acostumada a agredir suas estátuas – de personagens nefastos ou não – talvez não esteja mesmo pronta para discutir a possibilidade de derrubá-las.

### **Referência:**

ORTIZ, Juan. Homens brancos são 60% dos homenageados em monumentos de Porto Alegre. Disponível em: <<https://matinal.news/homens-brancos-sao-60-dos-homenageados-em-monumentos-de-porto-alegre/>>. Acesso em 12/09/2021.

### **ATIVIDADE:**

1. Qual é o assunto principal dessa reportagem? Justifique com uma parte do texto.
2. Ao longo da reportagem, o jornalista, Juan Ortiz, descreve uma série de fatos sobre um levantamento inédito feito pela Parêntese, a partir de dados da Secretaria Municipal de Cultura, o que o jornalista expõe a partir de sua leitura dos dados sobre patrimônio em Porto Alegre?
3. A reportagem afirma que Homens brancos são 60% dos homenageados em monumentos de Porto Alegre. Assim, segundo o texto, dentre os mais de 130 monumentos que representam ou homenageiam figuras humanas, quantos são para a população negra e para mulheres?
4. Em Porto Alegre, uma das poucas estátuas com rosto de uma pessoa negra é a de João Cândido.
  - a) Conforme a reportagem, onde ela está localizada?
  - b) Em poucas palavras, escreva um parágrafo sobre quem foi João Cândido?
- 5) Conte sobre suas experiências. Onde você mora ou nos lugares que visitaste é possível perceber a predominância de símbolos de masculinidade e branquitude? Comente se o caso de Porto Alegre parece similar ao que você conhece sobre patrimônio.