

**MAPAS AFETIVOS NO CAMINHO DECOLONIAL DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL
NO ROLÉ NA PENHA****AFFECTIVE MAPS ON THE DECOLONIAL PATH OF HERITAGE EDUCATION
IN THE ROLÉ IN PENHA**Ana Gabriela Saba¹

Resumo: O presente artigo, parte da pesquisa doutoral, busca apresentar a experiência de um projeto escolar de Educação Patrimonial no Ensino de História, o Rolé na Penha, que foi elaborado coletivamente pelo professor de História e seus alunos, a partir das histórias, memórias e saberes que emergiram na realização de mapas afetivos. A atividade propunha que fossem feitos desenhos, os mapas afetivos, com os caminhos que os alunos faziam para chegar à escola diariamente. Uma escola municipal e periférica, localizada na Vila Cruzeiro, uma das favelas do bairro da Penha na cidade do Rio de Janeiro. A partir dos mapas afetivos, as referências culturais do bairro foram identificadas, de acordo com as vivências e memórias da comunidade escolar. A prática pedagógica resultou na criação do projeto, que possui como uma de suas atividades uma visita às referências culturais, tendo os alunos como monitores que contam suas histórias junto com os conteúdos históricos de cada local. Uma proposta de identificação e reconhecimento ampla e plurais dos patrimônios. Na metodologia para a abordagem do tema foram utilizadas as referências das epistemologias do Sul, compreendendo os mapas afetivos enquanto instrumentos para possibilitar uma ecologia de saberes permeados naquela comunidade escolar. Amparada na pedagogia crítica e perspectiva decolonial nas práticas pedagógicas realizadas na educação formal. Concluindo sobre a importância de práticas de Educação Patrimonial, em que a os detentores dos saberes locais encontrem lugar de trocas dialógicas e seu lugar de pertencimento no processo de construção do conhecimento na educação formal.

Palavras-chave: Ecologia dos saberes. Mapas afetivos. Educação patrimonial decolonial.

Abstract: This article, part of the doctoral research, seeks to present the experience of a school project of Heritage Education in History Teaching, the Rolé na Penha, which was collectively elaborated by the History teacher and his students, from the stories, memories and knowledge that emerged in the realization of affective maps. The activity proposed that drawings be made, affective maps, with the paths that students took to get to school daily. A municipal and peripheral school, located in Vila Cruzeiro, one of the favelas in the Penha neighborhood in the city of Rio de Janeiro. From the affective maps, the cultural references of the neighborhood were identified, according to the experiences and memories of the school community. The pedagogical practice resulted in the creation of the project, which has as one of its activities a visit to cultural references, with the students as monitors who tell their stories along with the historical content of each place. A proposal for the broad and plural identification and recognition of heritage. In the methodology for approaching the theme, references from the epistemologies of the South were used, understanding affective maps as instruments to enable an ecology of knowledge permeated in that school community. Supported by critical pedagogy and decolonial perspective in pedagogical practices carried out in formal education. Concluding on the importance of Heritage

¹ Doutora em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGMS-UNIRIO), com pesquisa financiada pela CAPES e integrante do Observatório de Patrimônio e Memória do Sudeste; Mestre em Educação, Licenciada e Bacharel em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: anagabisa@gmail.com

Education practices, in which the holders of local knowledge find a place for dialogic exchanges and their place of belonging in the process of building knowledge in formal education.

Keywords: Ecology of knowledge. Affective maps. Decolonial heritage education

Introdução

Este artigo é parte da pesquisa doutoral em que realizei uma etnografia do projeto escolar *Rolé na Penha*. Uma prática educativa realizada pelo professor de História dentro do projeto político pedagógico (PPP) da escola, localizada na Vila Cruzeiro uma das favelas do complexo da Penha, no bairro da Penha, na cidade do Rio de Janeiro. O projeto trabalha a educação patrimonial, história local e as memórias a partir das referências culturais reconhecidas pelos alunos mediante a realização dos mapas afetivos. A atividade tinha o intuito de apresentar ao professor o trajeto diário dos alunos até a escola, para que ele pudesse conhecer um pouco da realidade dos alunos. O resultado da atividade foi evidenciar mais do que os caminhos dos alunos, muitas histórias, saberes e memórias foram então partilhados.

A Constituição de 1988 foi um marco legal para evidenciar o alargamento da noção patrimônio cultural, ao reconhecer sua natureza imaterial. Os debates, lutas e disputas sociais a respeito dos patrimônios vieram se ampliando historicamente para se chegar a tal entendimento, que considera o direito à memória dos diversos grupos étnicos e coletivos sociais, em relações horizontais e democráticas de direitos. A ampliação do conceito do patrimônio cultural brasileiro possibilitou igualmente reverberações na Educação Patrimonial.

A compreensão da Educação Patrimonial na pesquisa, é de um campo emergente permeado de conflitos (SCIFONI, 2017) e com uma perspectiva decolonial (TOLENTINO, 2018). Neste sentido, as práticas da Educação Patrimonial na educação formal podem contribuir para que a escola venha a ser um lugar de afetos e construção do conhecimento sensível a realidade das comunidades escolares do entorno. Muitas das práticas de Educação Patrimonial desenvolvidas, têm se buscado assimilar e

construir coletivamente atividades que contemplem e tenham uma participação realmente ativa de todos os envolvidos nas questões patrimoniais, sejam eles detentores culturais ou profissionais do patrimônio.

O *Rolé na Penha* foi construído coletivamente, a partir das referências culturais do bairro, das memórias e saberes da comunidade escolar em relação aos pontos elencados na Penha. Uma proposta de Educação Patrimonial enquanto processo educativo em relação aos patrimônios na educação formal, realizado de maneira dialógica, horizontal e almejando decolonizar a história e preconceitos sobre aquela localidade. O projeto *Rolé na Penha* foi elaborado com um cuidado para enfrentar preconceitos a respeito do território da favela e suas supostas violências, o racismo, o machismo e as opressões sociais que hierarquizam e elitizam a educação.

Neste artigo abordarei um dos elementos fundamentais para a elaboração do *Rolé na Penha*: os mapas afetivos. A atividade foi realizada nas dez turmas em que o docente lecionava e quando foram identificadas as referências culturais daquela comunidade escolar. Nem todos os alunos conheciam todos os pontos elencados coletivamente como referências do bairro. O desenvolvimento da atividade gerou também, interesse em visitar tais pontos. Ademais da visita, os alunos se apropriaram das suas referências e quiseram apresentar o bairro a outros interessados.

O objetivo do presente artigo é apresentar a atividade de realização dos mapas afetivos como fundamental para a elaboração do *Rolé na Penha*, enquanto uma prática de Educação Patrimonial decolonial e geradora da ecologia dos saberes da comunidade escolar envolvida. O projeto foi elaborado a partir de uma compreensão dialógica e coletiva da educação, buscando valorar os diferentes saberes convergentes na sala de aula. Para lograr tal objetivo, o texto foi dividido nas seguintes partes: os patrimônios culturais pelas experiências e saberes coletivos; os; a resignificação por práticas educativas dialógicas; a Educação Patrimonial decolonial: dos mapas afetivos ao *Rolé na Penha*; e conclusão.

Os patrimônios culturais pelas experiências e saberes coletivos

Os patrimônios culturais, enquanto herança simbólica de determinado grupo social, estão permeados de disputas que ressoam no poder de legitimação cultural. Na instituição dos bens como públicos e para reconhecimento de determinada cultura, estes representavam a hierarquia da classificação social, de uma história heroica dos vencedores. Com o passar do tempo, debates, ampliação dos direitos sociais e as concepções sobre o patrimônio, a representação dos bens culturais dos diferentes grupos étnicos foi ganhando espaço e lugar. Contudo, muitos dos patrimônios instituídos encontram-se, ainda hoje, deslocados dos sujeitos e servindo para legitimar práticas colonialistas, racistas, misóginas e outras opressões sociais.

Como elucidada o filósofo camaronês Achille Mbembe, os objetos representam uma maneira de perpetuar no imaginário das pessoas, o poder e a dominação colonialista. Os monumentos, por exemplo, podem vir a evocar pessoas que foram opressoras e manter vivas as memórias traumáticas, como a manutenção da dominação de uns sobre outros na simbologia histórica. “O papel das estátuas e dos monumentos coloniais é, portanto, fazer ressurgir no palco do presente os mortos que, quando vivos, atormentaram, muitas vezes pelo fio da espada, a existência dos negros” (MBEMBE, 2018, p. 227). O autor refere-se aos países africanos que tiveram suas independências no final do século XX e alude ao colonialismo deixar marcas no espaço através dos patrimônios instituídos. Para o autor, há uma intencionalidade de perpetuação do colonialismo através das estátuas e monumentos.

A proteção dos bens culturais que compõe o patrimônio nacional, estadual ou municipal é concernente às instituições específicas. Contudo, é importante que haja espaço reflexivo e dialógico para se problematizar os patrimônios culturais e suas representações, pelos detentores culturais, sociedade civil e não apenas pelos agentes do patrimônio. Desde o início da pandemia da COVID 19, ficaram mais evidentes muitas agruras sociais, o que gerou indignação social e algumas manifestações como a

derrubada de estátua, pichações contestatórias e releituras para alguns patrimônios. Como, por exemplo: a estátua do escravocrata Edward Coston retirada e jogada em um rio, na cidade inglesa de Bristol em junho de 2020; dias depois uma estátua do padre António Vieira foi pichada em Lisboa, Portugal, com a palavra “descoloniza”; ou ainda o incêndio da estátua do bandeirante Borba Gato em São Paulo, em julho de 2021.

Um caso ocorrido na cidade de Niterói-RJ foi interessante dentro de um processo de ressignificação dos símbolos da localidade. A mudança nome da Rua Coronel Moreira Cesar para Rua Ator Paulo Gustavo, vítima fatal dos agravamentos causados pela COVID 19. Alguns dias após a morte, aconteceu uma consulta pública que contou com 34.000 votos e em 14 de maio de 2021 foi sancionada a lei com a mudança de nome. Uma rua conhecida na cidade, por onde o ator gostava de transitar e tinha o nome de um coronel que participou de diversas campanhas militares na segunda metade do século XIX. Paulo Gustavo foi um ator niteroiense que levou as paisagens da cidade nas suas encenações, defensor da causa LGBTQI+, entendia a importância da valorização da cultura e que “rir é um ato de resistência”.

A insurgência do pensamento decolonial, para se lidar com os patrimônios culturais e as práticas educativas a eles relacionadas, ocorre na luta contra a desigualdade social, na validação de outras epistemologias e no reconhecimento de múltiplos saberes. É importante repensar a construção das memórias, questionar a quem os patrimônios representam e legitimam, especialmente ao se enfrentar ideais e políticas conservadoras, fundamentalistas e negacionistas. Levando em consideração que a presença de alguns patrimônios pode vir a oprimir socialmente, como aponta Achile Mbembe (2018).

A cada vez que o significado e a representação de um bem patrimonial oprimem, sujeitos são invisibilizados. Para transformar a supressão de direitos que invisibiliza a muitos, o sociólogo Boaventura de Souza Santos (2019) diz ser fundamental que aconteça uma mudança epistêmica, em que outras epistemologias, as cunhadas como

do Sul possam ser consideradas e haja uma justiça cognitiva global. As epistemologias do Sul buscam maneiras de compreender a vida por outros vieses não eurocentrados e fora da tríade de opressão composta pelo colonialismo, capitalismo e patriarcado. Para isso utiliza como um dos recursos contra a não existência gerada pela monocultura do saber científico, a ecologia dos saberes, que valida os conhecimentos tradicionais e culturais dos povos e coletivos sociais. Nesta perspectiva faz-se necessária uma escuta profunda, de conhecer o outro e com ele dialogar a partir da sua constituição múltipla de saberes, sem enquadrá-lo em epistemologias excludentes.

Para o autor há uma obrigação a outra orientação política e epistêmica quando existe conhecimento desde o Sul e com o Sul, daqueles que lutam contra modos de dominação e suas articulações. O Sul, a que ele se refere, é o geopolítico, formado por países e grupos sociais que têm sido sujeitados a sistemas de opressão e exclusão. A exigência de uma perspectiva diferenciada de sentido e prática se daria a partir da luta contra os mecanismos de opressão.

As epistemologias do Sul são um conjunto de procedimentos que visam reconhecer e validar o conhecimento produzido, ou a produzir, por aqueles e aquelas que têm sofrido sistematicamente as injustiças, a opressão, a dominação, a exclusão, causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado, os três principais modos de dominação moderna. (SANTOS, 2018, p.24)

Portanto não se trata da criação de um saber, mas do reconhecimento de inúmeros conhecimentos oprimidos e subalternizados. As epistemologias do Sul se apresentam como uma necessidade para enfrentar as imposições das epistemologias do Norte, eurocêntrica, em que as ciências colocam o Norte como a solução e o Sul como o problema. Assim sendo, a emergência de validação desse conjunto de procedimentos não trata da busca de um lugar de hegemonia, mas sim de uma equidade dos saberes, até que por fim, a separação entre Norte e Sul seja desnecessária.

E como se daria essa separação entre Norte e Sul? Para Boaventura de Souza Santos há uma linha abissal que divide e polariza os dois lados. Essa linha é a corrente

moderna de pensamento eurocêntrico, o pensamento abissal baseado em um sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis alicerçam as visíveis. A principal característica deste pensamento é a impossibilidade de copresença dos dois lados separados pela linha abissal. O sociólogo defende a possibilidade de um pensamento pós-abissal, mesmo levando em consideração as muitas condicionantes existentes e que este se daria a partir do reconhecimento da exclusão social em seus amplos sentidos.

No exercício das epistemologias do Sul faz-se necessário um duplo empenho, desfamiliarizar as epistemologias do Norte e validar conhecimentos produzidos por aqueles que sofrem violências e injustiças advindas dos três principais modos de dominação moderna. Para isto, é fundamental o entendimento de que todas as formas de conhecimento são incompletas e que mesmo ao juntar conhecimentos variados, eles permaneceriam incompletos. Tendo em vista que a realidade é ampla e não há um saber único que possa dar conta de uma completude.

A ecologia dos saberes é o procedimento que valoriza experiências humanas que sirvam de embriões para transformações mais amplas, de acordo com Boaventura de Souza Santos (2018). Para tal, o autor propõe a sociologia das ausências que busca ampliar o campo das experiências credíveis e assim, trazer à tona os saberes inviabilizados, ocultados ou silenciados. Sobre a experiência há ponderações importantes ao estudo, realizadas por Walter Benjamin (1994). O autor ressaltou o termo experiência pela sua escassez e desvalorização. Para Benjamin, danos eram causados pela falta da experiência para confrontar as agruras sociais.

Walter Benjamin (1994) considerava que a arte da narrativa consistia em narrar a partir da experiência, ou seja do vivido. O excesso de notícias impregnadas de explicações, recebidas a cada dia, nos empobreceria de histórias surpreendentes e de experiências. Para este autor, a narrativa evita explicações, o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor, este é livre para interpretar e assim sendo a narrativa atinge a amplitude que não há na informação. A narrativa é para Walter Benjamin a

faculdade de intercambiar experiências. A liberdade da narração é fundamental, com informações plausíveis, como um fazer artesanal e tradicional.

No artigo *Experiência e Pobreza*, Walter Benjamin (1994) menciona as experiências transmitidas nas narrativas, dos mais velhos aos mais novos, para que com o tempo eles pudessem compreender a experiência, um legado passado nas gerações. Relata também, sobre a diminuição dos narradores, pessoas com palavras duráveis, ou que conseguiriam lidar com os jovens a partir da sua própria experiência. O autor considera os tempos históricos difíceis, como o de guerra, quando as experiências são desmoralizadas, ou diante da fome a experiência do corpo. Benjamin anunciou a pobreza da experiência. “Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?” (BENJAMIN, 1994, p.115) Sobre a pergunta de Benjamin, o antropólogo José Reginaldo Gonçalves fez uma importante reflexão:

Numa perspectiva identificada como “crítica da cultura”, o autor apontava a “perda da experiência” como uma característica da modernidade. No entanto, é possível que, se concebemos os patrimônios do ponto de vista etnográfico, se abrimos essa categoria e exploramos suas outras dimensões, podemos encontrar formas de patrimônio cultural no mundo contemporâneo que estejam fortemente ligadas à experiência. (GONÇALVES, 2005, p.32)

Em *Boaventura de Souza Santos* é possível observar um aprofundamento da compreensão da categoria experiência:

A experiência é tanto a vida subjetiva da objetividade como a vida objetiva da subjetividade. Como gesto vivo, a experiência reúne como um todo tudo aquilo que a ciência divide, seja o corpo e a alma, a razão e o sentimento, as ideias e as emoções. Assim conceitualizada, a experiência não é passível de ser transmitida de forma completa nem apreendida na sua totalidade. Quanto mais intensamente ela é vivida, mais difícil se torna percebê-la. (SANTOS, 2019, p. 125)

A proposta de pensar amplamente a experiência é fundamental para as epistemologias do Sul e a possibilidade das ecologias dos saberes.

Em sociedades muito desiguais e injustas como as nossas, quanto mais intensa a opressão, mais difícil se torna para os grupos oprimidos comunicar o sofrimento e as emoções que acompanham essa experiência de forma a suscitar solidariedade ativa. É este o maior dilema das epistemologias do Sul: a comunicação e a partilha de conhecimento são cruciais para o fortalecimento das lutas contra a opressão causada pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. (SANTOS, 2019, p. 126)

O estímulo de uma ecologia dos saberes, alinhada a uma tradução intercultural seriam os meios das epistemologias do Sul para um alargamento do entendimento da diversidade do mundo através da ampliação do presente. O sociólogo destaca que há uma urgência em se estabelecer um “pensamento alternativo de alternativas”, formado por um processo de “tradução intercultural capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre diferentes experiências possíveis e disponíveis.” (SANTOS, 2018, p.58)

A resignificação por práticas educativas dialógicas e decoloniais

O acúmulo de experiências confrontadoras e angustiantes, trazidas pela prática pedagógica, fizeram o professor repensar suas possibilidades docentes e chegar à conclusão de que não conhecia seus alunos. Logo, o primeiro passo, seria buscar conhecer a realidade do lugar em que trabalhava e os alunos com quem convivia dia após dia, como explicitou no trecho a seguir:

Após muita reflexão, autocrítica, estudo e leituras diversas, fui percebendo que enquanto docente de História e educador, precisava dialogar com o território, com a cultura local e com os signos que os construíam. O comportamento dos alunos era reação clara a uma estrutura que não dialogava com as identidades presentes, que marginalizava as vivências e experiências que ali adentravam e que tentava “civilizar” os favelados. (OLIVEIRA 2020, p. 15)

Mas como um professor que passa pela licenciatura e que tem leituras como as de Paulo Freire, chega na escola e se sente confrontado pela realidade? Como fazer com que uma matéria, com conteúdo tão distantes da realidade do aluno periférico, possa ser interessante para ele? Como lidar com o comportamento do aluno sem considerar como algo pessoal? Perguntas amplas, porém, fundamentais para lidar com o trabalho de uma pedagogia crítica e engajada através de uma descolonização do eu professor, para o lidar com a decolonialidade no coletivo.

A educação não se trata de um depósito de conteúdo, ela se dá nas relações de ensino aprendizagem, em que professor e aluno aprendem e ensinam coletivamente. A prática docente pesquisada ocorreu porque o professor estabeleceu um lugar de trocas e confiança na relação com os discentes. O professor de História ouviu a história do aluno de não ter o que comer, da não aceitação familiar sobre a sexualidade dos alunos, da orfandade de pai e/ou mãe e o cuidado de outros, dos perigos e medos da vida cotidiana, das vergonhas e limites impostos pelas desigualdades sociais. Uma escuta da vida cotidiana e, também, um compartilhamento da sua vida.

A escuta profunda das vivências cotidianas dos alunos foi essencial para que trocas dialógicas fossem estabelecidas. O relato do professor evidenciou que não foi confortável aos alunos perceberem que os professores teriam acesso aos seus saberes, gerou insegurança. Mas passado o susto inicial, o compartilhamento desse saber gerou horizontalidade nas relações. As práticas pedagógicas desenvolvidas e realizadas a partir da realidade dos alunos modificou não só a compreensão dos conteúdos de História, mas impactou todo o processo educativo com uma maior participação, motivada e engajada.

É importante considerar, perceber e reconhecer a realidade do aluno e partir de onde ele observa e assimila o mundo. Da mesma maneira, esse exercício do docente em relação a si mesmo é fundamental. A educação como prática de liberdade não é aquela que olha para o indivíduo isolado do mundo ou para o mundo isolado do indivíduo, mas é uma experiência de educação que percebe o mundo e o homem a partir de suas relações intrínsecas, sem a possibilidade de reflexão de um independente do outro. As condições de vida e visões de mundo do educador e dos educandos precisam ser evidenciadas e respeitadas para que possam se conectar. Como Paulo Freire anunciou: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (2005, p.78).

A transição da posição de detentor do conhecimento que ensina para alguém, para o lugar do indivíduo que constrói junto com o outro não é fácil ou rápida, carecendo de paciência e trabalho contínuo. Ao se buscar a prática de uma educação com entusiasmo, que gere interesse e envolvimento coletivo, faz-se necessário trabalho intenso, muitos erros e frustrações pelo caminho. Bell hooks (2017) relatou que a turma mais difícil ao diálogo foi com a que mais aprendeu, pois foi confrontada a repensar e aperfeiçoar suas práticas pedagógicas.

Vale ressaltar que a educação problematizadora exige um esforço permanente, através do qual os indivíduos vão se percebendo criticamente em sua relação no mundo. Para que essa prática seja realizável, Paulo Freire destaca, no livro *Pedagogia da Autonomia*, a importância de que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, sobretudo os das classes populares, o que eles conhecem da sua comunidade, do descuido em relação às cidades onde moram. Esse conjunto de saberes é fundamental para assimilarem os conteúdos curriculares na escola.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a conveniência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 2014, p.32)

A partir da discussão da realidade com os alunos, a procura de estabelecer conexões e os laços de intimidade, conhecer os saberes e experiência que os constroem foi viável a elaboração do projeto. O *Rolé na Penha* foi instituído neste contexto de experimentações e engajamentos. A cada semana era um dia de aprendizado coletivo, na escola ou fora dela, nas referências culturais mapeadas: a Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos, o Antigo Castelinho da Penha, a Rua dos Romeiros, o Antigo Cinema São Pedro, o Parque Shangai, a Igreja da Penha, as Quatro bicas e Parque Ari Barroso.

Educação Patrimonial decolonial: dos mapas afetivos ao *Rolé na Penha*

Buscar atender aos objetivos e finalidades do Ensino de História em escolas públicas e de periferia de uma cidade como o Rio de Janeiro, não é de nenhuma maneira uma tarefa simples. Como contribuir para a construção de identidade e para a formação da cidadania, diante da desigualdade social vivenciada por alunos favelados? Ao falar de favela, já se está estabelecendo um parâmetro de desigualdade social. Portanto, pensar uma educação como prática de liberdade para a construção de identidade e formação cidadã nessas localidades constitui um ato de luta, resistência e transformação social.

O *Rolé na Penha* é uma experiência de narrativa específica para aquela comunidade escolar e realidade, que vem estabelecendo um processo coletivo de construção de conhecimento. A Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos possuía um histórico de dificuldades, com grande evasão escolar, baixo desempenho dos alunos, degradação do espaço e falta de estrutura educativa. O ambiente escolar e toda a sua percepção tem sido amplamente transformado desde 2017, com mudanças na equipe gestora e docentes engajados com o desenvolvimento de práticas educativas diferenciadas e voltadas para aquela realidade escolar.

Um projeto com vários enfrentamentos como, falta de recursos escolares, as demandas de mudança de currículos mais pertinentes as necessidades, pelas desigualdades sociais ou pela violência na região, entre outros. O projeto escolar é específico de uma escola, de um bairro e de uma favela, que destacam a importância das relações culturais para a construção do território e sua apropriação em usos e identificações de pertencimento. O que pode ser avaliado no tocante ao vínculo dos alunos moradores da Vila Cruzeiro com seu território e as múltiplas possibilidades que o *Rolé na Penha* oportunizou.

Para que a elaboração do projeto escolar acontecesse o professor elaborou um mapa mental em seu planejamento, onde elencou conceitos, ideias, temas para trabalhar com os alunos e conhecer melhor as suas vivências e experiências. Ele decidiu iniciar

este trabalho pelo lugar da escola e seu entorno, onde habitavam aqueles alunos, com os mapas afetivos. A tarefa solicitada aos alunos foi que desenhasssem seus trajetos até a escola, uma atividade comum na matéria de geografia, sobre a percepção do lugar, seu reconhecimento e pertencimento. Os alunos fizeram os mapas, debateram sobre a localidade e interagiram com os mapas dos colegas. Essa aula foi planejada, mas o resultado dela excedeu e muito a qualquer expectativa, segundo o professor.

Não houve um aluno que se recusou a realizar a tarefa, pelo contrário, eles pediam mais tempo para produzir os mapas, e o que se via na produção dos alunos era o conhecimento das ruas, becos, praças e campos da favela que moram. Durante a atividade discutiram sobre proximidades, corrigiram-me e corrigiam seus colegas, diversas vezes, sobre a localização de estabelecimentos, nomes de rua e caminhos a percorrer pela favela. Cada aluno explicou onde morava e o caminho que percorria de casa até a escola. Junto com as informações dos desenhos vinham história de pessoas e dos lugares, o que sempre causava impacto na turma: eram saberes compartilhados. (OLIVEIRA 2020, p.72)

Com a atividade foi possível perceber que além da linguagem específica, os alunos eram detentores da geografia local da Vila Cruzeiro. E que o professor, morador do bairro vizinho à escola, não conhecia nada sobre o que lhe estava sendo apresentado. Os alunos corrigiram o entendimento do professor sobre os limites da comunidade e lhe ensinaram seus saberes sobre a Penha. Após a realização dos mapas e das histórias e conhecimentos dos alunos, o professor acrescentou conteúdos sobre a história local, iniciando pela Igreja da Penha.

Os mapas afetivos demandados, como tarefa escolar são de uma imensa riqueza de detalhes e muito interessantes para uma análise da noção de espaço e território dos alunos. Assim como perceber cada elemento que os alunos escolheram demarcar como referências dos seus caminhos. Não há intenção de realizar uma interpretação dos mapas, apenas destacar alguns elementos recorrentes no trajeto dos alunos. Dentre os itens recorrentes destacam-se os estabelecimentos de vendas de produtos alimentícios, as escadarias, aglomerações de moradias, becos e locais de tráfico de drogas.

Cada aluno, em seus mapas e no diálogo sobre os mesmos, pode apresentar a sua comunidade e mais ainda evidenciar o que para eles a representava e tinham como referência, em sua localidade. Os alunos estavam ensinando ao professor uma realidade que ele não conhecia, mostrando os trajetos e suas nuances, seus perigos e suas diversões, as casas dos conhecidos e reconhecidos. Aconteceu, a partir de então, um ambiente de troca e confiança, regado pela intimidade de que o professor tivesse interesse em conhecer além dos seus trajetos para a escola. Segundo o professor, os alunos faziam os desenhos com uma expressão de “eu acredito no que a gente está fazendo aqui.” Os mapas afetivos estavam permeados de muitos saberes, que puderam assim ser evidenciados.

Ao trazerem o conhecimento da geografia da favela nos mapas afetivos, os alunos admitiram o acesso do docente ao seu espaço, permitiram a comunicação e aproximação que propicia o pertencimento. Mapear um território e conceder ao outro o acesso ao seu mapeamento, estabeleceu uma construção de identidades e memória coletiva, além de facilitar o processo de ensino aprendizagem.

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (FREIRE, 2014, p. 74-75).

O trecho acima ressalta o constante movimento do mundo e dos sujeitos como seus agentes de transformação nas diversas esferas da vida. A percepção do movimento contínuo do mundo permite o vislumbrar de possibilidades. O professor de História, em algumas oportunidades, disse: “se eu fizesse ideia do que o *Rolé* ia virar, eu teria estruturado o projeto de outra maneira”. O envolvimento com uma prática pedagógica, cheia de entusiasmo, afeto e amor comprometido com a educação expandiu o projeto, sem que o professor sequer percebesse ao criá-lo. O *Rolé na Penha* é uma prática que foi construída enquanto praticada, aperfeiçoada nos erros e acertos cotidianos, com

modificações segundo as necessidades, uma prática escolar orgânica, coletiva e dialógica.

Os mapas afetivos foram o fundamento para que o *Rolé na Penha* fosse possível, pois foi por meio deles que o professor conheceu sobre a favela, os alunos puderam relatar o que havia nos seus caminhos, contarem suas histórias, elencarem coletivamente as referências culturais do bairro e suscitar o interesse de se apropriar do bairro a partir dos seus pertencimentos a ele. Os mapas expandiram a experiência educativa pelos saberes evidenciados, com os quais pode-se observar através de novas perspectiva a escola e seus sujeitos, o projeto e o bairro na cosmopercepção do coletivo escolar.

Cada sujeito possui um universo particular de saberes, informações e maneiras de ver, sentir e assimilar o mundo. A experiência dos mapas afetivos permite de maneira bastante limitada, já que se trata de uma apresentação de imagens sem a leitura de quem os fez, vislumbrar a abrangência de histórias, vivências e memórias de cada um dos alunos da escola, além da profundidade e multiplicidade de questões que pode ser suscita em cada mapa.

O mapa afetivo da imagem 1 foi realizado com bastante detalhamento do que está presente no caminho para a escola. Vale ressaltar os elementos apresentados nesse trajeto: uma casa com a inscrição “Tutuca - o melhor sacolé”; outra casa diz “sacolé”; crianças brincando na rua; pessoas dentro de casa; duas indicações de boca de tráfico acompanhada de desenho de uma arma de fogo; indicação de ruas, becos, praças arborizadas; padaria; açai; bar; canil; lixeira da comlurb; creche municipal; ponto de ônibus; mercadinho; lava-jato; salão; banca; mototáxi; e Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos.

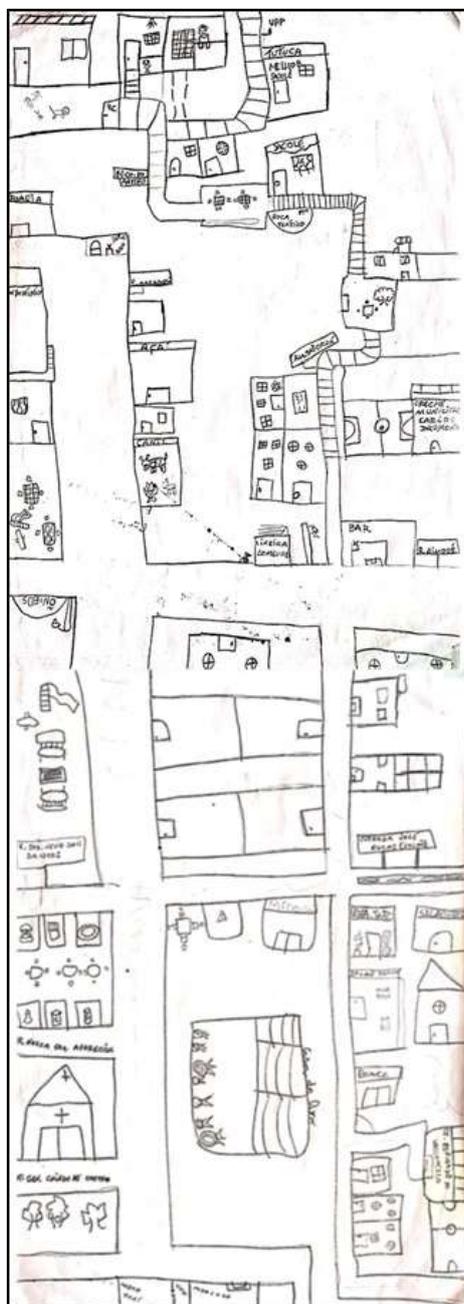
A imagem 2 mostra um traçado mais simples, mas todos identificados. Há indicação de sete becos e algumas ruas neste trajeto; mas antes de entrar nos becos tem um “ladeirão”, uns “predinhos”, um espaço “Juracy” e outro “açai”; depois estão o supermercado Inter; uma doceria; a “Bernardo”; e separado está o desenho da padaria,

com mais detalhes mostrando onde ficam os doces, o caixa, o pão e o frizer. Neste mapa as palavras “Juracy” e “Açaí” possuem destaque pelo tamanho das palavras, levando a sugestão de que são locais relevantes para quem desenhou este trajeto.

A imagem 3, um dos poucos mapas que foi colorido, evidencia em seus traços muitos locais de moradia e escadas, com inscrições bastante específicas na descrição dos lugares por onde passa em seu trajeto. Vale destacar, que no referido mapa, os dois maiores desenhos são o da sua casa e o da escola, sendo que a casa recebeu desenho decorativo que a destacou ainda mais. Ao lado da sua casa estão os “barracos da favela” e abaixo da sua casa está a “boca do fu” com um desenho de uma pessoa apontando arma de fogo para a outra. Há também os “predinhos”, a doceria, salão, creche, pracinha, mercearia, bar, escola, salão, açougue, casa de uma tia e a “lam house da xota”.

A seguir há três mapas afetivos para ilustrar o trabalho pedagógico realizado:

Imagem 1 – Mapa afetivo de um (a) aluno (a).



Fonte: Acervo disponibilizado pelo professor.

estabelecido na prática do docente foi orgânico. ao realizar os mapas afetivos, o professor de História tinha como proposta trabalhar pedagogicamente os patrimônios culturais, partindo do bairro da Penha. Ele alcançou o objetivo pretendido e ademais logrou que os alunos observassem e pudessem ressignificar o olhar sobre seu lugar de nascimento e moradia. A sequência do ocorrido com a feitoria dos mapas afetivos foi: observação e escuta dos alunos em seus caminhos e histórias; a identificação coletiva das referências culturais do bairro; e por sugestão dos próprios alunos as visitas e apropriação para se tornarem monitores do guiamento no *Rolé na Penha*.

O projeto escolar *Rolé na Penha* foi estruturado para funcionar uma vez na semana no contraturno escolar, sendo intercalado com uma semana na escola e outra fora. Nos encontros dos alunos monitores, que voluntariamente se dispunham a participar do projeto, eram realizadas trocas de história, memórias e informações sobre cada ponto das referências culturais por eles elencadas. A partir dessas trocas coletivas eram preparadas as visitas externas, em que cada aluno escolhia um ponto, ou outro afazer como fotografar, para apresentar ao público interessado as informações históricas e suas memórias pessoais sobre o local. Este é o elemento fundamental do projeto, não é um preparatório para futuros guias de turismo, mesmo que houvesse um estudo e preparo para isso também, é uma narrativa das experiências nos locais. Como por exemplo, os pais de um monitor que começou a namorar no antigo cinema São Pedro, ou uma avó que tinha barraca de quitutes na festa da Penha.

Um aspecto fundamental para a realização do projeto escolar e demais mudanças que ocorrerão na escola foi o apoio da comunidade local. O professor de matemática, morador da localidade, teve papel fundamental no diálogo com a comunidade do entorno da escola. O apoio facilitou, a confiança dos responsáveis a darem permissões para que os alunos fossem monitores, na garantia de segurança para o *Rolé* quando seus participantes tivessem que adentrar na favela, na participação nos mutirões da limpeza e obras da escola, no incentivo a garantir a preservação e valorização da escola.

A atividade de visitação do *Rolé na Penha*, aberta aos interessados, é iniciada na Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos. Um aluno leva o grupo participante a sentar em um canteiro, logo após a porta principal da escola, senta-se olhando para o nome da escola. Este aluno entregou para cada pessoa um mapa turístico da cidade do Rio de Janeiro, para uma reflexão coletiva. Ele pediu que identificassem a Vila Cruzeiro. Tarefa impossível, já que as áreas de favelas estão colocadas no mapa como grandes áreas verdes. Após a constatação, o aluno monitor questionou o porquê daquela ausência. Qual seria a impressão que gostariam de passar sobre a cidade com aquela imagem? Sua resposta continha indignação pela tentativa de apagamento da favela, por uma interpretação generalista da favela como lugar exclusivo de violência e que, portanto, menos atrativa aos visitantes. Essa foi a segunda marca de apagamento da Vila Cruzeiro, observada pelos alunos. A primeira remete à quando buscaram localizar suas casas no *Google Maps*, o que não foi possível, já que o carro da empresa que fotografa as localidades não entra em territórios considerados perigosos.

O monitor explicou que essa associação da favela com a violência e como um lugar invisibilizado no mapeamento da cidade, reverbera de maneira pejorativas em muitos moradores, que se sentem menosprezados socialmente. Ele relatou que o projeto foi importante para mudar sua visão em relação a isso. Antes ele via a Vila Cruzeiro, onde morava, como um lugar comum das pessoas com poucas condições financeiras, um lugar de violência, das pessoas segregadas pela lógica do colonizador, do homem branco e elitista. Mas quando começou a estudar a história local e coletar relatos das memórias locais, conheceu outra versão da história, que contada trazia orgulho de sua localidade e comunidade. Ao estudar e descobrir que onde hoje é a Vila Cruzeiro antes fora o Quilombo da Penha, um lugar de luta e resistência contra as desigualdades sociais, começou a mudar a construção das suas memórias e passou a entender o pertencimento afetivo com sua comunidade.

O monitor do *Rolé* explicou que há violência na favela, com tiros, medos e incertezas, mas esse é apenas uma parte da história, um percentual ínfimo se comparado

ao potencial humano, de possibilidades, múltiplas histórias e memórias das quais sua comunidade é detentora. O projeto proporcionou a ele orgulho da sua favela, falar sobre seu lugar de moradia começou a ser um prazer e alegria.

O relato de uma aluna que foi monitora do *Rolé* evidencia também uma transformação de perspectiva através do projeto escolar:

Então, como eu entrei na Bernardo já no meio do caminho, já tinha acontecido várias coisas, eu peguei só o final assim. Eu entrei só conhecia poucas pessoas do projeto, então eu entrei meio assim com vergonha e tal. Quem me chamou para participar foi o Wander, então assim comecei a amar o Wander, mesmo ele não sendo meu professor, meu professor de História era outro, mas eu criei um laço com ele. E acrescentou muito na minha vida, porque tinha partes da História da Penha que eu nem sonhava em conhecer, e com o projeto do Rolé eu aprendi muito mais, pude conhecer bem o lugar onde eu moro. Então tipo assim, me identificar muito mais, porque é importante a gente saber a História do lugar que a gente mora. Eu conhecia bem pouco. Então tipo assim, conheci várias histórias e como a gente tinha rodas de conversa no Rolé, então eu aprendi outras versões tipo, o avô de não sei quem que sabia dessa história, a bisa, enfim e foi passando conhecimento pra gente. Isso me proporcionou a olhar pra Penha de outra forma, de uma forma mais histórica. Cara a Penha tem uma História muito grande, então eu por exemplo, gosto muito de samba, e pra História do samba a Penha foi muito importante, no caso a Leopoldina toda, mas a Penha foi muito importante. Então tipo assim, isso fez eu me identificar muito mais com o projeto porque eu aprendi várias coisas sobre. (relato da aluna monitora²)

A história única, dos vencedores das elites sociais, não fazia sentido para aqueles alunos. Contudo, a aproximação com as memórias locais, a pesquisa de outras versões da história, trouxe novas possibilidades de entendimento e percepção sobre suas histórias e lugar de moradia. A escritora Chimamanda Adichie (2019) alerta sobre *O perigo da história única*. Ela traz um relato pessoal como escritora nigeriana de amar literaturas americanas ou britânicas, mas ao se deparar com escritores africanos sentiu-se salva de ter uma história única sobre o que são os livros. Ou de estar enquadrada aos estereótipos dos relatos de colegas americanas que sentiam pena dela, mesmo antes de a conhecer, simplesmente por ser africana. Entender o perigo de uma história única é fundamental para que se possa estabelecer a real necessidade de uma ecologia dos

² Esta transcrição é parte da pesquisa realizada para a monografia de Isadora de Araújo Azevedo, 2021.

saberes das epistemologias do Sul. As posições e visões de mundo eurocentradas, a história dos vencedores, apresentam apenas uma versão da história, quando existe uma gama de possibilidades e ângulos de percepção para um mesmo fato histórico e cotidiano.

Todas essas histórias me fazem quem eu sou. Mas insistir só nas histórias negativas é simplificar minha experiência e não olhar para as muitas outras histórias que me formaram.

A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história. (ADICHIE, 2019, p.26)

As variadas histórias e memórias das referências culturais da Penha, suscitadas no Rolé na Penha, trouxeram a experiência fecunda através da narrativa e a possibilidade de ressignificação da história local e pertencimento. O antropólogo Jose Reginaldo Gonçalves (2005) apontou que era possível perceber o vínculo da experiência com patrimônio cultural em uma reflexão ao questionamento de Walter Benjamin (1994), sobre a relevância dos patrimônios culturais se a experiência não os conectar as pessoas.

As trocas de histórias, vivências e experiências estabelecidas pelo projeto escolar ultrapassam o espaço escolar. A Educação Patrimonial no *Rolé na Penha* enquanto processo de construção de conhecimento coletivo, dialógico, horizontal e democrático, permitem o entendimento de que a educação é contínua. E, portanto, contribui na construção dos sujeitos sociais.

Conclusão

Os mapas afetivos realizados e que fundamentaram a criação do projeto escolar de Educação Patrimonial *Rolé na Penha*, permitiram uma ecologia dos saberes e contribuiu para insurgência das epistemologias do Sul, conforme as considerou Boaventura de Souza Santos (2009, 2018). O trabalho de composição das memórias afetivas dos alunos, coadunado aos seus conhecimentos sobre a geografia local e

linguagem específica, explicitou os valiosos saberes. Os saberes dos alunos foram contemplados na construção coletiva das referências culturais que demarcavam a história do bairro. Esses saberes contribuíram para dar voz e legitimar os saberes daquele que desde pequenos sofrem opressão e são invisibilizados pelos modos de produção de não existência. E fortaleceu o pertencimento à localidade e na luta contra a exclusão social no bairro e na escola.

O projeto contribuiu amplamente para que os objetivos do Ensino de História para o Ensino Fundamental de reconhecimento de si e do outro, construção de um conhecimento histórico crítico e formação dos sujeitos, fossem contemplados. Sendo assim, o *Rolé na Penha* foi uma possibilidade de construção de memória dos sujeitos para lutar, a partir do seu conhecimento, contra as desigualdades que oprimem, especialmente as minorias sociais. Segundo Boaventura, é nos contextos dos problemas e lutas sociais que são estabelecidos os saberes que integram o exercício da ecologia dos saberes.

A partir das elaborações e observações do projeto escolar *Rolé na Penha* foi possível perceber que os patrimônios referenciados no bairro da Penha, não são uma finalidade da atividade, mas um caminho para ressignificação da percepção patrimonial, da história local, do pertencimento à escola, das memórias afetivas da comunidade e da própria via. Como apontam Regina Abreu e Rodrigo Silva (2016) a Educação Patrimonial pode ser uma possibilidade de construir caminhos, vivenciar experiências na tessitura da história, para as leituras de patrimônios no plural.

As experiências e saberes apropriados pelos mapas afetivos no *Rolé na Penha* levaram a uma perspectiva de possibilidade de mudança da realidade social. Portanto, neste sentido pode-se entender da Educação Patrimonial, como um caminho para o esperar. Não de uma espera passiva, mas do engajamento dos sujeitos que caminham nas ações de mudança, que acreditam e almejam, enquanto sonhos e/ou utopias sociais, como ensinou o mestre Paulo Freire.

Referências

- ABREU, Regina; SILVA, Rodrigo M. D. Educação e processos de patrimonialização cultural: À guisa de introdução. *MOUSEION*, Canoas, n.23, abr.2016, p.7-13. ISSN 1981-7207.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Tradução Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AZEVEDO, Isadora de Araújo. *Rolé na Penha e a construção de outras possibilidades para o ensino de História*. Monografia de História. Rio de Janeiro: UFRJ, 2021.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: sobre literatura e história cultural*. Tradução Sergio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, D.O. Portaria nº137, 28/04/2016.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- CHAUÍ, M. A nação como semióforo. In: ____. *Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 48.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (orgs.). *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- GONÇALVES, José Reginaldo Santos. As transformações do patrimônio: da retórica da perda à reconstrução permanente. In: TAMASO, I.M.; LIMA FILHO, M.F. (orgs.) *Antropologia e Patrimônio Cultural: trajetórias e conceitos*. Brasília: ABA, 2012.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano*. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro : Cobodó, 2019.

MBEMBE, Achile. *Crítica da razão negra*. Tradução Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018.

OLIVEIRA, Wander P. *Rolé na Penha: Uma experiência de memória e história local no ensino de História em uma Escola Municipal na Vila Cruzeiro*. Dissertação (Mestrado em Educação) Duque de Caxias-RJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.

SABA, Ana Gabriela. *Educação Patrimonial – um caminho para esperar: projetos escolares de História no Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado em Memória Social). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO, 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Portugal: Biblioteca Nacional, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Na oficina do sociólogo artesão*. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SCIFONI, Simone. Desafios para uma nova Educação Patrimonial. *Revista Teias*, v.18, n. 48, págs. 5-16, 2017.

TOLENTINO, Átila Bezerra. Educação Patrimonial Decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal. *Sillogés* – v.1, n.1, jan./jul 2018.

Recebido em maio 2022
Aceito em junho de 2022