ISSN: 2358-8829

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E PATRIMÔNIO CULTURAL: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS A PARTIR DA CIDADE DE ICÓ (CE)

Laiany Henrique Félix [1]
Valéria Pereira Freitas [2]
Glaubenia Chaves Soares [3]

INTRODUÇÃO

A persistência das desigualdades raciais na sociedade brasileira repercute diretamente nos processos educativos e nas formas pelas quais determinados sujeitos, conhecimentos e experiências históricas são incorporados aos currículos escolares. Durante muito tempo, a presença negra na formação social brasileira foi abordada de maneira fragmentada, frequentemente associada à escravização ou circunscrita a momentos específicos do calendário escolar, enquanto conhecimentos, práticas culturais e experiências produzidas pelas populações negras permaneceram secundarizados nas narrativas históricas ensinadas na escola.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003, ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, constituiu um marco fundamental para o enfrentamento desse cenário. Entretanto, a efetivação de uma educação para as relações étnico-raciais não se limita à inserção de novos conteúdos no currículo. Pressupõe também problematizar as formas pelas quais conhecimentos, memórias e sujeitos foram historicamente selecionados, valorizados ou silenciados nos processos educativos. Nessa perspectiva, a educação antirracista demanda práticas pedagógicas capazes de questionar hierarquizações historicamente constituídas e ampliar as possibilidades de leitura da realidade social.

É nesse campo que o patrimônio cultural pode adquirir significativa potencialidade educativa. Mais do que um conjunto de edificações, objetos ou manifestações herdadas do passado, o patrimônio resulta de processos sociais de atribuição de valor e construção da memória. Sua constituição envolve escolhas sobre

[1] Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA; Professora da Rede Estadual de Educação do Ceará– SEDUC, laianyfelix24@gmail.com;
[2] Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Artes na Universidade Regional do Cariri – URCA; Professora de Artes da Rede Estadual de Educação do Ceará – SEDUC, valeriafreitas.teatro|@gmail.com;
[3] Especialista em Ciencias Biológicas pela Faculdade Evangélica Cristo Reis – FECR; Professora de Biologia da Rede Estadual de Educação do Ceará – SEDUC, glaubeniachaves78@gmail.com.

ISSN: 2358-8829

aquilo que determinada sociedade reconhece como representativo de sua história e, consequentemente, sobre os sujeitos e experiências que alcançam maior ou menor visibilidade nas narrativas construídas acerca do passado. Dessa maneira, o patrimônio pode ser compreendido não somente como objeto de preservação, mas também como fonte histórica e espaço de problematização das relações entre memória, identidade e poder.

Essa discussão adquire particular significado em Icó, município localizado no interior do Ceará, cujo conjunto histórico reúne edificações, ruas, igrejas, sobrados e espaços públicos que constituem importantes referências da memória local. Nesse contexto, o patrimônio da cidade oferece possibilidades para problematizar quais sujeitos e experiências alcançam maior visibilidade nas narrativas construídas sobre a história local e quais permanecem menos evidenciados. Tal perspectiva permite interrogar o patrimônio não apenas a partir da monumentalidade de suas edificações ou dos personagens tradicionalmente associados a elas, mas também dos diferentes sujeitos, conhecimentos, práticas culturais e relações sociais que participaram da constituição histórica da cidade.

Para o ensino de História e para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), essa perspectiva possibilita deslocar o patrimônio de uma abordagem centrada exclusivamente no reconhecimento e na preservação para uma prática de leitura crítica do território. Interrogar quem aparece nas narrativas patrimoniais, quais sujeitos participaram da produção material e cultural da cidade e quais experiências permanecem pouco evidenciadas pode favorecer outras relações entre os estudantes, a história local e a presença negra. A cidade, nessa perspectiva, pode ser compreendida também como espaço educativo, no qual ruas, edificações, manifestações culturais e diferentes referências da memória local se tornam possibilidades para o ensino e para a problematização histórica.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar as possibilidades de construção de uma educação antirracista a partir da utilização pedagógica dos espaços patrimoniais da cidade de Icó (CE). Para tanto, apresenta e discute uma experiência desenvolvida com estudantes do Ensino Médio da rede pública estadual, articulando atividades sobre memória, patrimônio e relações raciais, uma aula de campo pelo centro histórico da cidade e a produção de diferentes leituras pelos estudantes após a vivência no território. A partir dessa experiência, busca-se refletir sobre as potencialidades do

ISSN: 2358-8829

patrimônio local para a construção de práticas de educação antirracista no ensino de História, considerando as possibilidades de ressignificação dos espaços patrimoniais a partir de outras questões, sujeitos e experiências históricas.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa e está estruturada como um relato de experiência, desenvolvido a partir de uma prática pedagógica realizada com aproximadamente 40 estudantes do 1º ano D da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Vivina Monteiro, localizada no município de Icó, Ceará. A experiência ocorreu no contexto das aulas de História e teve como propósito articular educação antirracista, memória e patrimônio cultural a partir da realidade vivenciada pelos estudantes.

A proposta também esteve relacionada às observações realizadas no cotidiano da turma. A atuação da professora como Diretora de Turma possibilitou acompanhar situações envolvendo apelidos, comentários e brincadeiras de conteúdo racial, muitas vezes naturalizados pelos estudantes como formas de humor. Essas vivências contribuíram para pensar uma prática que aproximasse a discussão das relações étnico-raciais do cotidiano dos alunos e, posteriormente, da própria história e do patrimônio da cidade.

A experiência foi organizada em três momentos. O primeiro correspondeu à preparação dos estudantes e foi dividido em duas atividades. Inicialmente, foram trabalhados os conceitos de memória e patrimônio a partir das próprias experiências da turma. Os estudantes foram convidados a pensar em pessoas, lugares, objetos, músicas e acontecimentos considerados importantes em suas trajetórias, problematizando por que determinadas lembranças são preservadas enquanto outras são esquecidas. A discussão permitiu ampliar a reflexão da memória individual para a memória coletiva e compreender o patrimônio como resultado de processos de seleção e atribuição de valor.

Em seguida, foram discutidas as relações raciais a partir de situações próximas ao cotidiano escolar, especialmente brincadeiras, apelidos e comentários racializados. A pergunta “quando uma brincadeira deixa de ser apenas uma brincadeira?” orientou a problematização de práticas racializadas frequentemente naturalizadas como formas de humor e possibilitou ampliar o debate para a compreensão do racismo como fenômeno que ultrapassa atitudes individuais e se manifesta nas relações sociais.

ISSN: 2358-8829

O segundo momento consistiu em uma aula de campo pelo centro histórico de Icó. O percurso contemplou o Teatro da Ribeira dos Icós, a Casa de Câmara e Cadeia, a Rua General Piragibe — conhecida como Rua do Meio —, a Igreja do Rosário, o Largo do Théberge, as Tamarindeiras, os sobrados de Dona Glória Dias e do Barão do Crato, além dos casarios situados no entorno desses espaços. Durante a visita, os estudantes foram estimulados a observar o patrimônio como fonte histórica e a formular questões sobre os sujeitos, conhecimentos, modos de fazer, práticas culturais e relações sociais envolvidos na constituição daqueles espaços. Ao longo do percurso, as discussões também problematizaram as presenças e ausências nas narrativas sobre o patrimônio e as possibilidades de reconhecimento da participação negra e das africanidades na formação histórica e cultural da cidade.

O terceiro momento ocorreu após o retorno à escola. Os estudantes foram convidados a expressar suas percepções sobre a experiência por meio de diferentes linguagens, como textos, poemas, desenhos e produções musicais, tendo como questão orientadora: "Depois desse percurso, que história sobre Icó também precisa ser contada?" As produções foram posteriormente socializadas com a turma, possibilitando retomar coletivamente as discussões sobre memória, patrimônio, presença negra e diferentes formas de narrar a história local.

Por se tratar de um relato de experiência, as reflexões apresentadas neste artigo partem das observações da professora durante o desenvolvimento das atividades, das discussões realizadas com a turma e das percepções manifestadas pelos estudantes ao longo da experiência. A análise busca, assim, refletir sobre as possibilidades pedagógicas da utilização do patrimônio cultural de Icó para a construção de práticas de educação antirracista no ensino de História.

REFERENCIAL TEÓRICO

Pensar uma educação comprometida com o enfrentamento das desigualdades raciais exige compreender que o racismo não se restringe a manifestações individuais ou a episódios explícitos de discriminação. Almeida (2019) o compreende como elemento constitutivo da própria organização social, manifestando-se nas relações econômicas, políticas, institucionais e cotidianas. Nessa perspectiva, a escola não se encontra à margem dessas estruturas: seus currículos, práticas e relações podem reproduzir

ISSN: 2358-8829

hierarquizações historicamente construídas, mas também podem constituir espaços de questionamento e transformação.

É nesse sentido que a educação antirracista não pode ser reduzida à inclusão pontual de conteúdos relacionados à população negra. Gomes (2005) chama atenção para a necessidade de repensar práticas pedagógicas, relações escolares e processos educativos a partir do reconhecimento da diversidade étnico-racial como dimensão constitutiva da sociedade brasileira. Isso implica problematizar tanto aquilo que é ensinado quanto as formas pelas quais determinados sujeitos, experiências e conhecimentos foram historicamente reconhecidos, secundarizados ou silenciados no espaço escolar.

A Lei nº 10.639/2003 representa um marco nesse percurso ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica. Em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), a legislação amplia a responsabilidade da escola na construção de práticas educativas comprometidas com a valorização da população negra e com o enfrentamento do racismo. Entretanto, sua efetivação não se encerra no cumprimento formal da legislação, exigindo que seus princípios sejam incorporados às práticas pedagógicas e ao cotidiano escolar. Nesse sentido, Silva et al. (2025) evidenciam os desafios que ainda atravessam a implementação da Lei nº 10.639/2003 e a necessidade de construir caminhos para sua efetivação no espaço educativo. Mais do que acrescentar novos conteúdos ao currículo, trata-se de rever perspectivas historicamente consolidadas sobre a formação da sociedade brasileira e reconhecer a participação das populações africanas e afro-brasileiras para além de abordagens restritas à escravização.

Nessa direção, as contribuições de Cunha Júnior (2001) possibilitam ampliar a compreensão das africanidades e de sua relação com a educação. Ao problematizar as origens africanas da população brasileira e a história dos afrodescendentes, o autor contribui para uma perspectiva educacional na qual a presença negra não seja compreendida apenas a partir da escravização, mas também de sua participação na constituição histórica e cultural da sociedade brasileira. Essa perspectiva possibilita ampliar as questões formuladas no ensino de História, reconhecendo os sujeitos negros também a partir de suas experiências, conhecimentos e contribuições para a formação da sociedade.

Tal compreensão aproxima-se da concepção freireana de educação problematizadora. Para Freire (1996), ensinar não corresponde à simples transmissão de

ISSN: 2358-8829

conhecimentos, mas à criação de possibilidades para sua produção e construção. A prática educativa pode, nesse sentido, favorecer uma leitura crítica da realidade e estimular os estudantes a formularem questões sobre o mundo em que vivem. Essa perspectiva assume especial importância quando o próprio território é incorporado ao processo educativo, permitindo que espaços aparentemente conhecidos sejam observados a partir de novas perguntas e compreendidos em sua historicidade.

Essa leitura pode ser estendida ao campo do patrimônio cultural. Choay (2001), ao analisar historicamente a constituição das noções de monumento e patrimônio histórico, demonstra que os sentidos atribuídos ao patrimônio se transformam ao longo do tempo e estão relacionados às maneiras pelas quais as sociedades se relacionam com o passado, a memória e a preservação. Assim, os bens patrimoniais não devem ser compreendidos apenas como vestígios materiais de outros tempos, mas também a partir dos significados que lhes são atribuídos no presente.

Fonseca (2005) contribui para essa discussão ao evidenciar que a definição daquilo que é reconhecido e protegido como patrimônio está relacionada a processos históricos de atribuição de valor. Essa compreensão permite considerar os bens patrimoniais não como representações completas ou neutras do passado, mas como referências constituídas por escolhas e políticas de preservação. Para o ensino de História, tal perspectiva abre possibilidades para problematizar quais referências são valorizadas, quais sujeitos são associados a elas e quais experiências históricas recebem maior ou menor visibilidade nas narrativas construídas sobre o patrimônio.

No campo educacional, Horta, Grunberg e Monteiro (1999) propõem a utilização dos bens culturais e do meio histórico como fontes de conhecimento e compreensão do passado e do presente. Para o ensino de História, essa perspectiva possibilita tomar edificações, ruas, objetos, manifestações culturais e outros elementos do território como fontes a serem observadas e investigadas. Articulados a uma abordagem problematizadora, esses elementos podem ser interrogados quanto aos sujeitos, relações, práticas e conhecimentos envolvidos em sua constituição, ultrapassando uma relação com o patrimônio restrita ao reconhecimento de sua importância ou à necessidade de sua preservação.

É justamente nesse ponto que educação patrimonial e educação antirracista podem estabelecer um diálogo particularmente fecundo. Quando o patrimônio é tomado como fonte histórica e objeto de problematização, torna-se possível perguntar não

ISSN: 2358-8829

somente o que foi preservado, mas também quem é lembrado, quais sujeitos aparecem nas narrativas construídas sobre esses espaços, quais conhecimentos participaram de sua formação e quais experiências permanecem menos evidenciadas. Essa abordagem não implica negar as narrativas já existentes, mas ampliar as possibilidades de interpretação do patrimônio, incorporando outros sujeitos e outras questões à leitura da história local.

Essa articulação ganha especial relevância quando o território vivido pelos estudantes é incorporado à prática pedagógica. Percorrer a cidade, observar seus bens culturais e interrogá-los historicamente possibilita aproximar as discussões sobre memória, patrimônio e relações étnico-raciais da realidade cotidiana. Ao transformar espaços conhecidos em objetos de investigação, o território deixa de ser apenas cenário da experiência educativa e passa a integrar o próprio processo de construção do conhecimento histórico.

Desse modo, a articulação entre educação patrimonial, ensino de História e educação antirracista possibilita compreender a cidade como espaço educativo e território historicamente constituído. O patrimônio deixa de funcionar apenas como objeto a ser conhecido ou preservado e passa também a constituir uma possibilidade de investigação histórica. Nessa perspectiva, observar edificações, ruas e demais referências culturais significa formular questões sobre os sujeitos, conhecimentos, relações e experiências que contribuíram para sua constituição. Trata-se, portanto, de construir uma leitura crítica do território, capaz de aproximar patrimônio, memória e presença negra e de ampliar as possibilidades de compreensão da formação histórica e cultural da sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência desenvolvida permitiu observar, inicialmente, que a compreensão dos estudantes acerca do patrimônio estava fortemente associada à ideia de bens antigos, edificações históricas e espaços oficialmente reconhecidos como representativos da cidade. Essa percepção apareceu nas discussões realizadas durante a preparação da atividade e revelou uma concepção de patrimônio vinculada sobretudo à materialidade e à monumentalidade. Ao partir das memórias dos próprios estudantes e ampliar a discussão para diferentes referências culturais, foi possível introduzir a compreensão de que aquilo que uma sociedade reconhece como patrimônio resulta também de processos de seleção, valorização e construção da memória.

ISSN: 2358-8829

Esse movimento inicial orientou a aula de campo para além da visitação e do reconhecimento das características arquitetônicas dos bens históricos. Diante das igrejas, sobrados, ruas e demais espaços visitados, os estudantes foram estimulados a pensar sobre os sujeitos relacionados àqueles lugares: quem os construiu, quem trabalhou neles, quem circulou por aqueles espaços e quais conhecimentos, práticas e relações sociais fizeram parte da constituição da cidade. Essas perguntas organizaram a mediação pedagógica e aproximaram os conceitos discutidos em sala de aula das referências encontradas no percurso.

Nesse sentido, uma das principais potencialidades identificadas na experiência foi a possibilidade de abordar o patrimônio como fonte a ser interrogada. Essa perspectiva dialoga com Horta, Grunberg e Monteiro (1999), ao compreender os bens culturais e o meio histórico como fontes de conhecimento. A problematização das narrativas associadas a esses bens também encontra apoio em Fonseca (2005), cuja discussão permite compreender o reconhecimento patrimonial como resultado de escolhas e processos históricos de atribuição de valor. Na prática relatada, essas contribuições orientaram uma abordagem que articulou a observação dos espaços à reflexão sobre os sujeitos e experiências representados na história local.

Durante o percurso, a associação de determinados espaços patrimoniais a personagens e grupos de projeção política, econômica ou religiosa foi tomada como ponto de partida para discutir a visibilidade conferida a esses sujeitos. A partir disso, foram levantadas questões acerca da participação de outros grupos na construção e na vida cotidiana da cidade. Nesse movimento, a presença negra foi discutida não somente a partir da escravização, mas também pela necessidade de investigar conhecimentos, práticas culturais, modos de fazer, formas de sociabilidade e experiências de homens e mulheres negros que participaram da formação histórica de Icó.

Esse aspecto assume especial relevância para uma perspectiva antirracista do ensino de História. As contribuições de Cunha Júnior (2001) permitem ampliar a compreensão da presença africana e afrodescendente na sociedade brasileira, reconhecendo sua participação na produção de conhecimentos e na constituição da vida social. No contexto da experiência, essa perspectiva orientou as perguntas dirigidas ao patrimônio local, buscando evitar que a abordagem da população negra permanecesse restrita aos lugares de exploração e subalternização. Tratou-se de abrir caminhos de

ISSN: 2358-8829

investigação sobre seu protagonismo histórico e cultural, sem antecipar conclusões que exigiriam outras fontes e aprofundamento da pesquisa.

A articulação entre as atividades preparatórias e a aula de campo também permitiu trabalhar a educação antirracista em diferentes dimensões. A discussão iniciada em sala de aula a partir de brincadeiras, apelidos e comentários racializados foi retomada em relação às formas de lembrar e narrar a história da cidade. Embora constituam situações distintas, ambas possibilitaram problematizar processos de desvalorização e de invisibilização da população negra. O trabalho pedagógico procurou, assim, relacionar o enfrentamento do racismo nas interações cotidianas à reflexão sobre o reconhecimento dos sujeitos negros nas narrativas históricas.

Essa articulação dialoga com Gomes (2005), ao compreender que a educação para as relações étnico-raciais envolve as práticas pedagógicas e as relações estabelecidas no cotidiano escolar. No caso relatado, aproximar as discussões raciais do território vivido pelos estudantes possibilitou inserir a temática na leitura da história local. A proposta constituiu, nesse sentido, uma possibilidade de trabalhar os princípios da Lei nº 10.639/2003 por meio de questões dirigidas aos espaços da cidade e à participação histórica e cultural das populações negras em sua formação.

Outro aspecto relevante foi a utilização de lugares conhecidos pelos estudantes como referências para o estudo de conceitos históricos. O valor pedagógico da aula de campo esteve na mediação que procurou transformar esses espaços em objetos de investigação. Memória, patrimônio e relações étnico-raciais puderam ser discutidos a partir de referências concretas, presentes no cotidiano da turma. Essa aproximação criou oportunidades para abordar o pertencimento ao território, embora a experiência, por si só, não permita afirmar que esse sentimento tenha sido ampliado entre os participantes.

Após o retorno à escola, a proposta de produção em diferentes linguagens e sua socialização constituíram uma oportunidade de retomar as questões levantadas durante o percurso e relacioná-las às interpretações dos estudantes sobre a cidade. A pergunta “Depois desse percurso, que história sobre Icó também precisa ser contada?” orientou a elaboração de textos, poemas, desenhos e produções musicais, abrindo espaço para diferentes formas de expressão. A atividade não foi tomada como comprovação de uma mudança definitiva nas concepções da turma, mas como momento de reflexão sobre a experiência vivenciada. Sua socialização permitiu dar continuidade à problematização

ISSN: 2358-8829

das narrativas sobre Icó, mantendo aberta a investigação sobre as histórias que recebem maior visibilidade e aquelas que ainda precisam ser conhecidas.

Essa organização do trabalho aproxima-se da concepção problematizadora de Freire (1996), na medida em que procurou criar condições para a participação dos estudantes na construção do conhecimento. A preparação em sala, a observação do território e a elaboração das produções compuseram uma sequência voltada à formulação de questões e à expressão de interpretações. Nessa perspectiva, a experiência oferece elementos para refletir sobre o papel da mediação docente na articulação entre os conhecimentos históricos, as referências culturais locais e as percepções dos estudantes.

A experiência também evidenciou limites importantes. A identificação e a abordagem da presença negra no patrimônio local exigem pesquisa histórica, conhecimento sobre a formação da cidade e acesso a fontes capazes de sustentar essas interpretações. Não se trata de atribuir automaticamente uma origem africana ou afro-brasileira a edificações, técnicas ou práticas culturais, mas de reconhecer essas dimensões como questões históricas que merecem ser investigadas. A dificuldade de localizar determinadas referências reforça a importância de ampliar as pesquisas sobre a participação da população negra na história e na cultura local.

Outro limite diz respeito ao alcance das observações apresentadas. As reflexões decorrem do acompanhamento docente de uma experiência situada, não permitindo generalizar seus resultados nem afirmar uma redução de práticas racistas na turma. Da mesma forma, a participação nas atividades não constitui, isoladamente, evidência de mudanças duradouras nas concepções dos estudantes. Reconhecer esses limites permite compreender a proposta como parte de um processo educativo que demanda continuidade, acompanhamento e novas oportunidades de discussão.

Dessa forma, a contribuição da experiência reside na articulação entre educação patrimonial e educação antirracista por meio de uma leitura problematizadora do território. Ao reunir preparação em sala de aula, percurso pelo centro histórico e produções dos estudantes, a prática criou oportunidades para interrogar as narrativas sobre a cidade e discutir a presença negra em sua formação. Seu alcance está na construção dessas oportunidades de investigação e reflexão, que podem subsidiar a continuidade do trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais no ensino de História.

ISSN: 2358-8829

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência apresentada neste trabalho permitiu refletir sobre as possibilidades de articulação entre educação antirracista, ensino de História e patrimônio cultural a partir do território vivido pelos estudantes. O percurso desenvolvido em Icó evidenciou que os espaços patrimoniais podem assumir uma dimensão educativa que ultrapassa sua identificação, contemplação ou preservação, tornando-se fontes para a formulação de questões sobre memória, sujeitos históricos e diferentes formas de participação na constituição da cidade.

Ao articular atividades realizadas em sala de aula, aula de campo pelo centro histórico e produções posteriores dos estudantes, a experiência possibilitou trabalhar o patrimônio a partir de uma perspectiva problematizadora. Nesse processo, a discussão sobre a presença negra não se restringiu à identificação de situações de exploração e escravização, mas buscou ampliar as perguntas sobre os sujeitos, conhecimentos, práticas culturais e experiências que participaram da formação histórica e cultural de Icó.

Nesse sentido, a aproximação entre educação patrimonial e educação antirracista mostrou-se uma possibilidade pedagógica para o desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-Raciais no ensino de História, especialmente por aproximar essas discussões da realidade local. Ao tomar a cidade como espaço educativo, conteúdos muitas vezes trabalhados de forma distante puderam ser relacionados a lugares conhecidos e vivenciados pelos estudantes, favorecendo uma leitura do patrimônio que considera tanto aquilo que é preservado e narrado quanto as experiências que permanecem menos visíveis.

A experiência também evidenciou desafios. A construção de outras leituras sobre a presença negra no patrimônio local exige aprofundamento das pesquisas históricas e acesso a fontes que permitam reconhecer, com rigor, sujeitos, saberes, práticas e experiências relacionados à formação da cidade. Por essa razão, a abordagem antirracista do patrimônio não deve substituir uma narrativa por outra nem atribuir sentidos sem fundamentação histórica, mas ampliar as perguntas dirigidas às fontes, aos espaços e às memórias. Esses desafios também apontam para a importância da formação docente e da construção de condições institucionais que favoreçam a continuidade de práticas pedagógicas voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais.

Por fim, considera-se que uma das principais contribuições da experiência reside justamente na possibilidade de ensinar os estudantes a formular novas perguntas sobre

lugares que já conhecem. Percorrer a cidade como espaço de aprendizagem significa compreender que o patrimônio não apresenta uma narrativa única e acabada sobre o passado. Quando novas perguntas são dirigidas a esses espaços, ampliam-se também os sujeitos, experiências e conhecimentos que podem integrar a história que se ensina sobre a cidade.

Palavras-chave: Educação antirracista; Educação patrimonial; Patrimônio cultural; Relações étnico-raciais; Ensino de História.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: UNESP, 2001.

CUNHA JÚNIOR, Henrique Antunes. Africanidade, afrodescendência e educação. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 23, v. 2, n. 42, p. 5-15, 2001.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; MinC-IPHAN, 2005.

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

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília, DF: IPHAN; Museu Imperial, 1999.

SILVA, Eliete Araujo; SILVA, José Willyam de Sousa; FÉLIX, Laiany Henrique; BARBOSA, Mara Betânia dos Santos. Trilhas (in)visíveis da Lei 10.639/03: marcos legais e planos municipais de educação. In: OLIVEIRA, Francisca Clara de Paula; SATUF, Cibele Ventura Vieira; TORRES, Cicero Magerbio Gomes (org.). **Educação democrática na contemporaneidade: diálogos sobre diversidades e práticas inclusivas**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2025. p. 29-44