

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO DE HISTÓRIA EM REDE NACIONAL

Mateus Costa Rosa

**VISITAS PEDAGÓGICAS GUIADAS AO MUSEU
DO ICBAE COMO FERRAMENTA DO ENSINO DA
HISTÓRIA DOS IMIGRANTES ALEMÃES PARA A
REGIÃO CENTRAL DO RIO GRANDE DO SUL.**

Santa Maria, RS
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
HISTÓRIA EM REDE NACIONAL

MATEUS COSTA ROSA

**VISITAS PEDAGÓGICAS GUIADAS AO MUSEU DO
ICBAA COMO FERRAMENTA DO ENSINO DA HISTÓRIA
DOS IMIGRANTES ALEMÃES PARA A REGIÃO CENTRAL
DO RIO GRANDE DO SUL.**

Santa Maria, RS

2025

Mateus Costa Rosa

**VISITAS PEDAGÓGICAS AO MUSEU DO ICBAA COMO FERRAMENTA DO
ENSINO DA HISTÓRIA DOS IMIGRANTES ALEMÃES PARA A REGIÃO CENTRAL
DO RIO GRANDE DO SUL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação Profissional em Ensino de História em
Rede Nacional da Universidade Federal de Santa
Maria como requisito para obtenção do Título de
Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. José Iran Ribeiro

Santa Maria, RS
2025

Rosa, Mateus
VISITAS PEDAGÓGICAS GUIADAS AO MUSEU DO ICBA
COMO FERRAMENTA DO ENSINO DA HISTÓRIA DOS IMIGRANTES
ALEMÃES PARA A REGIÃO CENTRAL DO RIO GRANDE DO
SUL / Mateus Rosa.- 2025.
76 p.; 30 cm

Orientador: JOSÉ IRAN RIBEIRO
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação,
Programa de Pós-Graduação em História em Rede Nacional, RS, 2025

1. Visitas guiadas 2. Educação patrimonial 3. Imigração alemã 4. Aprendizagem
histórica I. IRAN RIBEIRO, JOSÉ II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos
pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB
10/1728.

Declaro, MATEUS ROSA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Mateus Costa Rosa

**VISITAS PEDAGÓGICAS GUIADAS AO MUSEU DO ICBAÁ COMO FERRAMENTA
DO ENSINO DA HISTÓRIA DOS IMIGRANTES ALEMÃES PARA A REGIÃO
CENTRAL DO RIO GRANDE DO SUL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação Profissional em Ensino de História em
Rede Nacional da Universidade Federal de Santa
Maria como requisito para obtenção do Título de
Mestre em Ensino de História.

Aprovado em 23 de Outubro de 2025:

**José Iran Ribeiro, Doutor (UFSM)
(Presidente/Orientador)**

Mara Regina do Nascimento, Doutora (UFSM)

Alessandro de Almeida Pereira, Doutor (Rede Municipal de Ensino de Itaara)

Santa Maria, RS
2025

À minha esposa, por caminhar comigo mesmo quando o caminho se fez longo e incerto; pela presença silenciosa, pelo amor constante e pela fé nas minhas buscas.

Aos meus filhos, que me ensinam diariamente que o futuro é o lugar onde a esperança se torna herança.

E a todos que acreditam que o Ensino de História pode abrir olhos, romper silêncios e redesenhar destinos — porque ensinar é também um modo de transformar o mundo.

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, razão maior da minha caminhada, dedico este trabalho. Vocês são a fonte inesgotável da minha força e da minha esperança, motivando-me a lutar diariamente para ser alguém melhor, não apenas como profissional, mas como ser humano. Cada esforço empreendido nesta jornada teve em vocês o seu sentido mais profundo.

À minha esposa, companheira incansável, que esteve ao meu lado em todos os momentos, dividindo os desafios e celebrando as pequenas conquistas. Sua paciência, incentivo e amor foram fundamentais para que eu nunca desistisse de estudar e seguir em frente, mesmo diante das maiores dificuldades. Este trabalho é, também, fruto do seu apoio incondicional.

Ao Professor Doutor José Iran Ribeiro, meu orientador, manifesto minha mais sincera gratidão. Sua paciência, generosidade e dedicação em compartilhar tempo e conhecimento foram decisivos para a realização desta pesquisa. Cada orientação recebida não apenas fortaleceu este trabalho, mas também contribuiu para o meu crescimento acadêmico e humano.

A todos os professores do ProfHistória da UFSM, que, com sua competência e compromisso, enriqueceram minha formação e foram indispensáveis nessa trajetória. Cada disciplina, cada debate e cada sugestão consolidaram os alicerces desta dissertação.

Aos colegas de mestrado, que se tornaram verdadeiros parceiros nesta caminhada, agradeço pela amizade, pelo companheirismo e pelo apoio constante, especialmente nos momentos mais difíceis. As trocas de experiências, os diálogos e a solidariedade compartilhada tornaram essa jornada mais leve e significativa.

À equipe diretiva da EMEF Sete de Setembro, pelo apoio constante, pela parceria em todas as etapas deste trabalho e pelo suporte oferecido sempre que precisei conciliar as demandas acadêmicas com a prática docente. O incentivo recebido nessa escola foi fundamental para que este projeto pudesse ser concretizado.

Ao Instituto Cultural Brasileiro Alemão de Agudo (ICBAA), que abriu suas portas para a realização deste estudo. Agradeço especialmente à presidente, senhora Rosa, pelo acolhimento e disponibilidade, e à estagiária Isabella de Vargas Severo, cuja colaboração e suporte técnico foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

A todos, deixo registrado meu profundo reconhecimento e carinho. Este trabalho é resultado não apenas do meu esforço, mas da presença e contribuição de cada um de vocês ao longo deste processo.

“A história local permite ver o universal a partir do particular.”

(LE GOFF, 1990, p. 133)

RESUMO

VISITAS PEDAGÓGICAS GUIADAS AO MUSEU DO ICBAA COMO FERRAMENTA DO ENSINO DA HISTÓRIA DOS IMIGRANTES ALEMÃES PARA A REGIÃO CENTRAL DO RIO GRANDE DO SUL.

AUTOR: Mateus Costa Rosa
ORIENTADOR: José Iran Ribeiro

Esta pesquisa analisa as visitas pedagógicas guiadas a museus como estratégia para o ensino da história dos imigrantes alemães na região central do Rio Grande do Sul, o museu objeto de nossa pesquisa é o pertencente ao Instituto de Cultura Brasileiro e Alemão de Agudo (ICBAA), localizado na cidade de Agudo. Partindo do conceito de lugares de memória (NORA, 1993), que compreende os museus como espaços de construção identitária, investiga-se como a mediação educativa nesses locais pode promover uma aprendizagem significativa sobre o processo migratório. O estudo articula referenciais da Educação Patrimonial (HORTA, 1999), Ensino de História (BITTENCOURT, 2008), Museologia Educativa (FALK; DIERKING, 2000) e Turismo Cultural (MENESES, 2012), destacando a interface entre educação e patrimônio. A metodologia qualitativa inclui: observação participante em museus da região, análise de roteiros pedagógicos e entrevistas com educadores. Os resultados evidenciam que as visitas guiadas, quando integradas ao currículo escolar, (1) fortalecem o vínculo afetivo com o patrimônio cultural, (2) contextualizam a imigração alemã nas dinâmicas locais e (3) estimulam a consciência histórica, conforme proposto por Rüsen (2001). Conclui-se que essa prática pode ser replicada em outras regiões de colonização imigrante, desde que adaptada aos contextos locais.

Palavras-chave: Aprendizagem Histórica; Cidadania e Identidade Social; Educação Patrimonial; Imigração Alemã; Visitas Guiadas.

ABSTRACT

Guided Pedagogical Visits to the ICBAA Museum as a Tool for Teaching the History of German Immigrants in the Central Region of Rio Grande do Sul.

AUTHOR: Mateus Costa Rosa

ADVISOR: José Iran Ribeiro

This research analyzes guided pedagogical visits to museums as a strategy for teaching the history of German immigrants in the central region of Rio Grande do Sul. The museum under study is the Instituto de Cultura Brasileiro-Alemão de Agudo (ICBAA), located in the city of Agudo. Based on the concept of lieux de mémoire (NORA, 1993), which understands museums as spaces for identity construction, the study investigates how educational mediation in these spaces can foster meaningful learning about the immigration process. The research articulates references from Heritage Education (HORTA, 1999), History Teaching (BITTENCOURT, 2008), Educational Museology (FALK; DIERKING, 2000) and Cultural Tourism (MENESES, 2012), emphasizing the interface between education and heritage. The qualitative methodology includes participant observation in regional museums, analysis of pedagogical scripts, and interviews with educators. The results show that guided visits, when integrated into the school curriculum, (1) strengthen the affective bond with cultural heritage, (2) contextualize German immigration within local dynamics, and (3) foster historical consciousness, as proposed by Rüsen (2001). The study concludes that this practice can be replicated in other immigrant-settled regions, provided it is adapted to the local contexts.

Keywords: Historical Learning; Citizenship and Social Identity; Heritage Education; German Immigration; Guided Visits.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 - CAMINHOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI: TRAJETÓRIA, TERRITÓRIO E MEMÓRIAS.....	17
1.1 A TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL.....	17
1.2 SOBRE A REGIÃO ESCOLHIDA: AGUDO, COLÔNIA SANTO ÂNGELO, OS POVOS ORIGINÁRIOS, OS POVOS AFRICANOS E A IMIGRAÇÃO ALEMÃ.....	19
1.3 A REGIÃO DE AGUDO ATUALMENTE.....	31
1.4 SOBRE A REGIÃO DA PICADA DO RIO E A ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL 7 DE SETEMBRO	36
1.5 CONCEITOS DE HISTÓRIA LOCAL.....	40
CAPÍTULO 2 – A IMPORTÂNCIA DOS MUSEUS E A QUESTÃO LEGAL.....	42
2.1 SOBRE O INSTITUTO DE CULTURA BRASILEIRO E ALEMÃO (ICBAA).....	44
CAPÍTULO 3 – PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	49
3.1 OBJETIVOS PEDAGÓGICOS PARA A CRIAÇÃO DE UM GUIA DE VISITAS	51
3.2CRIANDO O GUIA PEDAGÓGICO.....	53
3.3 INFORMAÇÕES DISCUTIDAS EM SALA DE AULA ANTES DA APLICAÇÃO DO GUIA	57
3.4 GUIA DE VISITAÇÃO AO ICBAA	59
3.5 METODOLOGIA E APLICAÇÃO PEDAGÓGICA.....	66
3.6 PERCURSO METODOLOGICO	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71

INTRODUÇÃO

A história local configura-se como um eixo fundamental para a compreensão dos processos históricos mais amplos, permitindo que comunidades (re)construam suas identidades a partir de memórias e patrimônios culturais. Nesse contexto, as visitas pedagógicas guiadas ao Museu de Cultura Alemã de Agudo (ICBAA) emergem como uma ferramenta educativa essencial, promovendo não apenas o acesso ao acervo museológico, mas também o debate crítico sobre a imigração alemã e suas implicações na formação sociocultural da região. Como afirma Bittencourt (2009, p. 73), “o estudo da história local possibilita aos indivíduos situarem-se no tempo e no espaço, reconhecendo-se como partícipes da coletividade”.

A relevância dessa discussão está ancorada na necessidade de superar visões homogeneizantes da história, destacando as especificidades regionais e suas interfaces com narrativas nacionais e globais. Segundo Meneses (2012, p. 45), “os museus, enquanto espaços de memória, devem ser compreendidos como lugares de diálogo e questionamento, nos quais os visitantes são convidados a refletir sobre suas próprias trajetórias”. Assim, as visitas ao ICBAA não apenas preservam o legado dos imigrantes, mas também incentivam uma abordagem pedagógica que problematiza conceitos como identidade, pertencimento e interculturalidade.

Contudo, o desenvolvimento de ações educativas como essas ocorre em um contexto de profundas dificuldades vividas pela comunidade local. As recentes enchentes que atingiram a região impactaram diretamente a rotina escolar: estradas foram danificadas, pontes cederam e o deslocamento de alunos tornou-se um desafio cotidiano. Em algumas localidades, famílias têm recorrido a tratores para transportar seus filhos até a escola, atravessando trechos de arroios que transbordaram de suas margens. Essas situações evidenciam as desigualdades territoriais e estruturais que ainda marcam o interior do Rio Grande do Sul, revelando a urgência de políticas públicas que assegurem o direito à educação mesmo em condições adversas. Nesse cenário, o papel social da escola e dos espaços culturais, como o ICBAA, torna-se ainda mais relevante, pois contribui para manter viva a dimensão educativa e cidadã em meio às adversidades.

Durante uma conversa com a presidente do ICBAA, emergiu outro aspecto de grande importância para a reflexão histórica: a constatação da invisibilidade dos povos africanos no acervo do museu. Ao observarmos juntos os objetos expostos, a presidente reconheceu a ausência de representações que expressem a presença e a contribuição dessas populações na formação regional. Sensibilizada por essa lacuna, comprometeu-se a dialogar com a comunidade em busca de objetos e relatos que permitam reconstruir essa dimensão esquecida da história local. Essa iniciativa reforça a necessidade de compreender o museu como um

espaço vivo, aberto à atualização das narrativas e à ampliação das vozes que compõem a memória coletiva.

Esta dissertação tem como objetivo analisar o potencial das visitas guiadas ao ICBAA enquanto instrumentos de valorização da história local, discutindo de que maneira elas contribuem para a formação de uma consciência histórica crítica. Para tanto, apoiamo-nos em autores como Schmidt (2015) e Nora (1993), que destacam a importância dos “lugares de memória” como espaços de ressignificação do passado. Ao articular educação patrimonial, museologia e ensino de história, busca-se demonstrar como o museu pode ser um agente ativo na (re)construção de saberes coletivos, sobretudo quando se abre à pluralidade das experiências e à escuta das memórias que permanecem à margem das narrativas oficiais.

CAPÍTULO 1: CAMINHOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI: TRAJETÓRIA, TERRITÓRIO E MEMÓRIAS

1.1 A TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL Antes de iniciar a carreira docente, tive experiências profissionais diversas, que considero fundamentais para minha formação como educador e cidadão. Trabalhei como porteiro noturno em uma pousada próxima à UFSM, onde tive contato com pessoas das mais diferentes origens e histórias de vida. Em seguida, atuei por três anos como cobrador de transporte coletivo em Santa Maria. Essa função me aproximou do cotidiano dos trabalhadores urbanos e me permitiu observar, de maneira direta, os desafios enfrentados por grande parte da população.

No entanto, foi como Agente Comunitário de Saúde que vivi uma das experiências mais marcantes da minha trajetória. Durante quatro anos, trabalhei diretamente com famílias em situação de vulnerabilidade social, em bairros periféricos e comunidades rurais. Essa vivência me ensinou sobre empatia, escuta ativa e resistência cotidiana. Ao mesmo tempo, me fez enxergar com mais clareza como as populações pobres, historicamente excluídas, continuam enfrentando os mesmos obstáculos estruturais há séculos. Foi nesse período que compreendi, com profundidade, o poder transformador da educação e o papel do ensino de História como ferramenta de conscientização crítica e emancipação social.

Desde 2023, atuo como professor de História na rede pública municipal dos municípios de Agudo e Itaara, ambos localizados na região central do Rio Grande do Sul. Em Agudo, leciono em duas escolas do interior, em áreas rurais, onde tenho contato direto com realidades marcadas pela distância geográfica e pela escassez de recursos. Em Itaara, trabalho em uma escola que atende alunos de diferentes contextos, com os quais procuro desenvolver uma prática pedagógica comprometida com o diálogo, a inclusão e o pensamento crítico.

Todas essas experiências me conduziram à pesquisa que desenvolvo no Programa de Pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória/UFSM). Minha pesquisa busca valorizar a cultura da cidade de Agudo-RS, marcada pela imigração alemã, mas onde também viveram outros povos, como os indígenas. A proposta está ancorada na realidade escolar do município de Agudo-RS, onde leciono, e visa contribuir com práticas educativas que valorizem e que promovam o reconhecimento e o protagonismo da população de imigrantes na história da região de Agudo.

Acredito que minha trajetória, marcada por desafios, superações e constante aprendizado, reflete o compromisso que mantenho com uma educação pública de qualidade, crítica e transformadora. Por meio do ensino de História, busco não apenas transmitir conhecimentos,

mas também formar sujeitos capazes de questionar, interpretar e transformar o mundo em que vivem.

1.2 SOBRE A REGIÃO ESCOLHIDA: AGUDO, COLÔNIA SANTO ÂNGELO, OS POVOS ORIGINÁRIOS, OS POVOS AFRICANOS E A IMIGRAÇÃO ALEMÃ

Antes de começarmos a explicar sobre os conceitos de história local, faremos um apanhado sobre a localização da cidade onde nos debruçaremos. O município de Agudo está situado na região central do estado do Rio Grande do Sul, a aproximadamente 260 km de Porto Alegre e cerca de 70 km de Santa Maria, importante cidade-polo regional. Seu território é caracterizado por paisagens naturais compostas por morros, vales e áreas de mata nativa, atravessadas pelo rio Jacuí, que tem papel fundamental na geografia e na história local.

O município de Agudo-RS possui uma história rica e multifacetada, marcada por vestígios arqueológicos, colonização europeia e desenvolvimento agrícola. A obra *Conhecendo Agudo*, de Leani Dânia Schumacher Hoppe, publicada em 1992 pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Agudo, é uma referência importante para compreender os aspectos históricos e culturais da cidade.

Antes da chegada dos colonizadores europeus, a região de Agudo era habitada por povos indígenas, cujos vestígios arqueológicos remontam a aproximadamente 8 mil anos. Foram encontrados artefatos das tradições Humaitá, Vieira e Tupi-Guarani, indicando a presença e diversidade cultural desses grupos. Durante os séculos XVII e XVIII, muitos desses indígenas foram aldeados nas missões jesuíticas espanholas, como a missão Santana, estabelecida em 1632 e posteriormente destruída por bandeirantes liderados por Raposo Tavares.

Precisa considerar essa presença no restante da análise.

A região aparece pela primeira vez em um mapa de 1800, organizado pela Província, onde consta um morro denominado "Agudo". A fundação da Colônia Santo Ângelo foi motivada por um conjunto de fatores políticos e econômicos no Brasil e na Europa. No Rio Grande do Sul, a Província buscava ocupar o interior com populações "civilizadas" e produtivas, promovendo a agricultura familiar e assegurando a posse efetiva do território. Por outro lado, a Europa, especialmente as regiões de língua alemã, enfrentava crises econômicas, crescimento populacional e instabilidade política, o que levou milhares de pessoas à emigração.

A criação da Colônia Santo Ângelo foi decretada em 1855 através da Lei Provincial número 30 de Novembro de 1855 pelo governo provincial, e as primeiras famílias começaram a chegar no final de 1857. Essa colônia fazia parte de um projeto de ocupação planejada e integrava o esforço provincial de assentamento de imigrantes, semelhante ao que já ocorria em São Leopoldo, Santa Cruz e outras regiões.

A primeira leva de imigrantes chegou à região em 1º de novembro de 1857, desembarcando na localidade de Cerro Chato, nas margens do Rio Jacuí. Eles vieram principalmente da Pomerânia (norte da atual Alemanha e Polônia), e eram em sua maioria luteranos, ao contrário dos católicos que predominavam em colônias como Santa Cruz. Esse traço religioso marcaria profundamente a cultura local.



Região da Europa de onde vieram a a maioria dos imigrantes da Colônia de Santo Ângelo.

Figura 1: POMERANOS NO BRASIL. Mapa da Pomerânia destacando fronteiras atuais. Disponível em: <http://www.ospomeranos.com.br/home/index.php?topicos=nav/pomerania>. Acesso em: 24 jul. 2025.

Logo nos primeiros meses, os recém-chegados enfrentaram inúmeros desafios: falta de infraestrutura, doenças tropicais, dificuldades com o idioma e o isolamento. O governo provincial havia prometido auxílio com moradia, alimentação e sementes, mas muitas vezes os recursos eram escassos ou demoravam a chegar.

Cada família recebia um lote colonial de cerca de 48 hectares, com mata virgem para derrubar e preparar para o cultivo. Eles construíram suas casas com madeira e barro (enxaimel), plantaram milho, batata, trigo e começaram a criar animais domésticos.

O primeiro diretor da colônia foi Florian von Zurowski, mas o cargo logo passou ao Barão Wilhelm von Kahlden, nome importante na estruturação da Colônia Santo Ângelo. Kahlden organizou a distribuição de terras, coordenou os trabalhos iniciais, e manteve o contato entre os colonos e o governo provincial.

A colônia foi organizada com uma sede administrativa central e subdividida em linhas coloniais, um modelo típico de colonização alemã no Brasil. Entre as primeiras linhas fundadas estão a Linha General Osório, Linha Taquara e Linha Arroio Grande — hoje localidades importantes dos municípios de Agudo, Paraíso do Sul e Dona Francisca.

A comunidade luterana, embora minoria religiosa no Brasil imperial, conseguiu organizar suas igrejas, escolas e associações comunitárias com relativa liberdade. Em 1860, já havia registros de cultos religiosos, e poucos anos depois foram construídos os primeiros templos e escolas em língua alemã. A manutenção do idioma, da culinária, da religiosidade e das tradições populares tornou a Colônia Santo Ângelo uma das mais coesas e culturalmente preservadas do estado.

Embora o foco desta pesquisa esteja centrado na imigração alemã e na formação cultural resultante desse processo migratório na região de Agudo-RS é necessário reconhecer que esta não se deu sobre um “vazio histórico”. Muito antes da chegada dos colonos europeus no século XIX, diferentes povos indígenas habitaram o território, construindo saberes, relações sociais e formas de organização ligadas ao espaço que hoje é objeto deste estudo.

Estudos arqueológicos indicam que a presença humana na região central do Rio Grande do Sul remonta a pelo menos oito mil anos. Vestígios materiais vinculados às tradições Humaitá, Vieira e Tupi-Guarani revelam práticas de ocupação que iam desde a caça e a coleta até o desenvolvimento de atividades agrícolas e cerâmicas. Achados arqueológicos associados a essas tradições, como aponta Schmitz (1987), demonstram que esses povos ocupavam margens de rios, áreas de mata e zonas de transição ecológica, estruturando modos de vida complexos que incluíam rituais, sistemas produtivos e redes de circulação de objetos. Mais recentemente, Wilke (2013) destacou a importância desses registros para compreender a antiguidade e a diversidade cultural da presença indígena na região.

No período pré-colonial e durante os primeiros contatos com os europeus, diferentes etnias indígenas habitavam a região central. Os Guarani, pertencentes ao tronco linguístico Tupi-Guarani, tinham presença marcante, vivendo em aldeias semissedentárias, cultivando milho, mandioca, feijão e batata-doce, além de praticarem caça, pesca e coleta. Sua visão de mundo era profundamente espiritualizada, estruturada em torno da busca pela “terra sem males”, o que também motivava deslocamentos territoriais (MELIÀ, 1986).

Os Kaingang, pertencentes ao tronco Jê, ocupavam áreas de planalto e desenvolveram um sistema de subsistência que combinava agricultura de subsistência, coleta e caça, com destaque para o cultivo e uso ritual da erva-mate (NOELLI; MOTA, 1994). Já os Charrua, tradicionalmente caçadores e coletores, circulavam por campos e coxilhas do centro e sul da

região, incorporando o cavalo após a chegada dos espanhóis e desenvolvendo uma cultura guerreira, marcada por grande mobilidade e resistência frente ao avanço colonial (SOUZA, 2000).

Com a chegada dos colonizadores europeus, a partir dos séculos XVII e XVIII, muitos indígenas foram inseridos em reduções jesuíticas. A Missão de Santana, estabelecida em 1632 nas margens do rio Jacuí, constitui exemplo emblemático. Segundo Pires (2019), tais missões tiveram papel ambivalente: por um lado, buscavam proteger os indígenas das expedições escravistas, como as bandeiras paulistas; por outro, impuseram processos de aculturação, disciplinamento social e controle sobre práticas religiosas e costumes nativos. Esse processo missionário não pode ser entendido apenas como proteção, mas também como parte do projeto colonial de evangelização e dominação cultural.

Apesar das pressões coloniais, os povos originários transmitiram importantes saberes de sobrevivência ao homem branco recém-chegado. Foram os indígenas que ensinaram aos colonizadores o cultivo de espécies nativas, a utilização de plantas medicinais, técnicas de caça e pesca, além do aproveitamento de utensílios e hábitos incorporados posteriormente à cultura regional, como o pilão, a tipóia, a cuia e o consumo da erva-mate. Esses elementos, ainda presentes na identidade gaúcha, demonstram a profundidade das interações culturais, mesmo quando marcadas pela violência da colonização.

Os costumes e tradições indígenas também se refletiam em práticas sociais e religiosas complexas. Os Guaraní estruturavam sua cosmologia em torno da espiritualidade coletiva, enquanto os Kaingang mantinham rituais funerários e de passagem que reforçavam a ancestralidade e os vínculos de parentesco. Já os Charrua, em constante deslocamento, desenvolveram rituais de guerra e práticas simbólicas que articulavam sobrevivência, identidade e resistência.

A resistência indígena, de fato, foi constante ao longo da história regional. No século XVIII, as Guerras Guaraníticas (1754–1756) revelaram a tentativa dos Guaraní missionários de defender seus territórios frente aos interesses coloniais luso-espanhóis. Mais tarde, Kaingang e Charrua se envolveram em embates diretos contra estancieiros e militares, resistindo à expropriação de suas terras e à imposição de regimes coloniais. Além da resistência armada, também se manifestaram formas mais sutis de resistência cultural, como a preservação da língua, da religiosidade e da oralidade, que permitiram a continuidade de práticas identitárias apesar do avanço da colonização (BECKER, 1995; SANTOS, 2002).

No entanto, a presença indígena foi sistematicamente apagada das narrativas hegemônicas sobre a colonização da região central do Rio Grande do Sul. A memória social

construída em torno da imigração europeia, sobretudo a alemã no século XIX, frequentemente marginalizou os povos originários, relegando-os a notas de rodapé da história local. Como observa Girardi (2011, p. 44), “a ausência dos indígenas nos discursos oficiais não significa ausência de história, mas sim um apagamento simbólico que precisa ser desconstruído”. Reconhecer a centralidade desses povos, portanto, implica não apenas resgatar suas contribuições, mas também repensar criticamente as narrativas históricas que invisibilizaram sua presença.

Assim, a história da região central do Rio Grande do Sul não pode ser compreendida sem a valorização da presença indígena. Esses povos, que há milênios habitam o território, transmitiram saberes essenciais, moldaram costumes regionais, resistiram à imposição colonial e, apesar de séculos de marginalização, permanecem como parte constitutiva da memória e da identidade local. Dar visibilidade a sua trajetória é reconhecer que a formação da sociedade regional foi profundamente marcada não apenas pela imigração europeia, mas pela agência histórica dos povos originários que primeiro habitaram e transformaram esse espaço.

A presença dos povos de origem africana constitui parte indissociável da história do Rio Grande do Sul e, em especial, da região central do estado. Apesar de a memória coletiva de localidades como Agudo estar amplamente associada à colonização alemã a partir de meados do século XIX, é necessário reconhecer que a população afrodescendente também compôs a tessitura social e cultural local. Essa presença, embora historicamente silenciada, insere-se em um processo mais amplo de deslocamento forçado e resistência vivido pelos povos africanos trazidos ao Brasil nos séculos de colonização portuguesa. Como alerta Munanga (2003), o racismo estrutural não se manifesta apenas em desigualdades socioeconômicas, mas também na forma como as narrativas históricas são construídas de modo a apagar ou reduzir o protagonismo negro.

A escravidão africana foi uma realidade no Rio Grande do Sul desde o século XVIII, com maior intensidade a partir do final desse século e durante o XIX. Os africanos escravizados que chegaram à província eram, em sua maioria, oriundos da região da África Centro-Ocidental, sobretudo Congo, Angola e Benguela, embora também houvesse presença de indivíduos provenientes da Costa da Mina, na África Ocidental (BERUTE, 2006; MATHEUS; MOREIRA, 2012). O ingresso desses cativos ocorria principalmente pelo porto do Rio Grande, sendo depois redistribuídos para o interior da província através de rotas comerciais que abasteciam as charqueadas de Pelotas, as fazendas da Campanha e as áreas urbanas emergentes, como Rio Pardo, Cachoeira do Sul e Santa Maria (MAESTRI, 1984).

Na região central do estado, a utilização da mão de obra escrava se deu em múltiplos contextos. Os escravizados eram empregados na pecuária, atividade essencial para o fornecimento de gado às charqueadas, mas também nas lavouras de subsistência, na construção de estradas e pontes, bem como em serviços urbanos e domésticos (GUTIERREZ, 2001). Em cidades como Rio Pardo e Cachoeira do Sul, há registros de escravizados em pequenas propriedades agrícolas e áreas urbanas, desempenhando funções de agricultores, carpinteiros, ferreiros, pedreiros, além de serviços domésticos (OLIVEIRA, 2002). Como destaca Silva (2010), mesmo nas regiões consideradas “colônias europeias”, como Agudo e seus arredores, havia a presença de escravizados, invisibilizada nos relatos dos colonizadores, mas real e ativa no funcionamento cotidiano dessas comunidades.

A própria legislação imperial, ao permitir que colonos europeus utilizassem mão de obra escrava, contradiz a imagem romantizada de que as colônias germânicas seriam espaços livres de escravidão (NEUMANN, 2015). Essa presença, ainda que numericamente menos expressiva que em regiões como Pelotas ou Porto Alegre, demonstra que o sistema escravista no Rio Grande do Sul não se limitou às áreas de charqueadas ou grandes estâncias, mas também penetrou nas zonas coloniais de imigração. Assim, ao lado do mito de uma colonização exclusivamente branca e livre, é preciso reconhecer a contribuição da população negra para a formação econômica, social e cultural do espaço regional.

Os povos africanos trazidos para o Rio Grande do Sul não apenas forneceram sua força de trabalho, mas também imprimiram marcas profundas na cultura local. Costumes ligados à religiosidade de matriz africana, à musicalidade, à culinária e às formas de sociabilidade comunitária foram incorporados e reinterpretados no território sul-rio-grandense. O Batuque, tradição religiosa de matriz bantu, consolidou-se no estado como uma das expressões mais significativas da herança africana (ORO, 2002). Mesmo em comunidades do interior, aspectos da oralidade, da musicalidade e da culinária revelam a permanência de tradições culturais africanas, muitas vezes adaptadas ao contexto da colonização europeia.

A resistência negra à escravidão também se fez presente na região central. Os registros judiciais analisados por Lima (1997) revelam múltiplas estratégias de enfrentamento, que iam desde fugas e sabotagens até redes de solidariedade entre cativos. Quilombos surgiram como espaços de sobrevivência e preservação cultural, destacando-se o Rincão dos Negros, em Rio Pardo, um dos mais conhecidos da região (QUADROS, 2022). Essas comunidades quilombolas constituíram-se não apenas como refúgios de escravizados fugidos, mas também como territórios de resistência, organização social e transmissão de heranças culturais.

Com a abolição da escravidão em 1888, a população negra não foi incluída no processo de distribuição de terras que beneficiou os imigrantes europeus. Muitos afrodescendentes permaneceram como trabalhadores assalariados, arrendatários ou camponeses em áreas periféricas, sendo marginalizados social e economicamente. A ausência de políticas públicas voltadas para a integração dos ex-escravizados perpetuou desigualdades de acesso à terra, à escolarização e à cidadania plena. Assim, mesmo em localidades como Agudo, onde a população negra não se apresenta hoje numericamente expressiva, sua ausência estatística não significa ausência histórica. Pelo contrário: sua participação, embora silenciada, foi fundamental na formação da sociedade local.

Portanto, refletir sobre a presença africana na região central do Rio Grande do Sul, e em particular em Agudo, significa reconstruir memórias silenciadas e dar visibilidade às heranças culturais e sociais que compõem a identidade regional. Essa revisão historiográfica é necessária para romper com a narrativa exclusiva da imigração europeia e reconhecer a pluralidade de sujeitos que efetivamente moldaram o território. Como afirmam Munanga (2003) e Neumann (2015), a história regional só se torna completa quando reconhece a presença e a agência de todos os grupos que dela participaram, incluindo aqueles que foram historicamente invisibilizados.

A política de “branqueamento” do Brasil no século XIX não foi um fenômeno marginal, nem restrito a ideias difusas sobre identidade nacional. Tratou-se de um projeto de Estado que combinou legislação, incentivos materiais, práticas administrativas e discursos científicos que, em conjunto, tinham como objetivo privilegiar a imigração europeia, dificultar a mobilidade social de negros e indígenas, e reconfigurar a composição demográfica do país de forma a aproximá-lo do ideal europeu. Esse processo, que se inicia ainda no período imperial e ganha contornos explícitos com a República, produziu efeitos de longa duração, legitimando o extermínio de populações originárias, a marginalização dos afrodescendentes e o apagamento de suas memórias na narrativa oficial da história brasileira.

Um marco inicial desse processo foi a aprovação do Decreto n.º 426, de 24 de julho de 1845, que regulamentava as chamadas “Missões de catechese e civilização dos Índios”. O texto legal determinava em seu artigo 1º: “Haverá em todas as Províncias um Director Geral de Índios...” (BRASIL, 1845, p. 1). Esse dispositivo institucionalizou a tutela estatal sobre a vida indígena, impondo uma política de assimilação forçada que buscava “civilizar” os povos originários a partir da negação de suas tradições, línguas e cosmologias. Ao colocar os indígenas sob controle de diretores provinciais e missões religiosas, o Estado brasileiro criou um

mecanismo de sujeição que servia tanto à expansão territorial quanto à narrativa de progresso vinculada à presença do europeu.

Poucos anos depois, em 1850, foi promulgada a Lei de Terras (Lei n.º 601, de 18 de setembro de 1850), que se tornou um dos pilares legais da política de branqueamento. O artigo 1º da lei afirmava: “Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra” (BRASIL, 1850, p. 1). Essa determinação transformava a terra em mercadoria e impedia que libertos, camponeses pobres e comunidades tradicionais, acostumados a formas de posse não monetárias, pudessem acessar a propriedade rural. A própria ementa da lei autorizava o governo imperial a “promover a colonização estrangeira” (BRASIL, 1850, p. 1), explicitando a conexão entre restrição fundiária para brasileiros pobres e estímulo à entrada de colonos europeus. Desse modo, a Lei de Terras criou um verdadeiro cinturão de exclusão para os afrodescendentes e indígenas, enquanto abria caminho para a fixação de imigrantes europeus em áreas estratégicas do território.

O processo de incentivo à imigração foi reforçado por regulamentações posteriores, como o Decreto n.º 3.784, de 19 de janeiro de 1867, que estabelecia normas para as colônias de imigrantes. O decreto previa, por exemplo, que caberia ao Estado “fornecer aos colonos mudas de plantas e sementes” e garantir “casa provisória” para os recém-chegados (BRASIL, 1867, p. 3). Além desses benefícios materiais, relatórios ministeriais do período destacam a concessão de passagens subvencionadas, adiantamentos em dinheiro e assistência inicial aos colonos (FERREIRA, 2022, p. 45). Ou seja, o Estado não apenas autorizava a vinda de europeus, mas construía um aparato de incentivos financeiros e logísticos que assegurava sua fixação no território, ao mesmo tempo em que negava qualquer política análoga aos libertos da escravidão.

Com a proclamação da República, em 1889, a política de branqueamento não foi interrompida; pelo contrário, foi intensificada e tornada ainda mais explícita. O Decreto n.º 528, de 28 de junho de 1890, estabelecia que a entrada no Brasil seria permitida a “indivíduos aptos para o trabalho”, mas seu §1º determinava que estavam “exceptuados os indígenas da Ásia, ou da África, que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos” (BRASIL, 1890, p. 2). Esse dispositivo legal explicitava a dimensão da racialização da política migratória brasileira: enquanto imigrantes europeus eram estimulados a entrar, imigrantes africanos e asiáticos precisavam de autorização excepcional, o que os colocava em situação de desvantagem e limitava seu acesso ao país. A imigração, portanto, não era neutra; era organizada para privilegiar a entrada de europeus, em sintonia com o ideal de branqueamento demográfico.

Essa política encontrou legitimação no discurso científico de época, especialmente nas correntes de darwinismo social, poligenismo e antropologia física que circulavam na segunda metade do século XIX. Intelectuais como Sílvio Romero e Nina Rodrigues desenvolveram teorias segundo as quais a presença europeia teria a função de “aperfeiçoar” a população brasileira por meio da miscigenação, conduzindo-a progressivamente a um tipo ideal branco. O exemplo mais emblemático dessa perspectiva foi o relatório apresentado por João Baptista de Lacerda, diretor do Museu Nacional, no Congresso Universal das Raças em Londres, em 1911. No texto intitulado *Sur les Métis au Brésil*, Lacerda afirmava que, em poucas gerações, “a raça negra tenderá a desaparecer no Brasil, graças à imigração europeia em larga escala” (LACERDA, 1911, p. 13). Essa visão, apresentada como científica, hoje é reconhecida como ideologia racista com pretensão de neutralidade acadêmica (SCHWARCZ, 1993, p. 57).

A conjugação entre exclusão legal e incentivo estatal à imigração europeia produziu consequências diretas e violentas para as populações indígenas e afrodescendentes. No caso indígena, a expansão das frentes colonizadoras no Sul esteve associada à contratação de “bugreiros”, grupos armados pagos pelo Estado para exterminar comunidades Kaingang e Xokleng, caracterizando episódios de genocídio (SOUZA, 2000, p. 88; CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2023). Entre os afrodescendentes, a abolição da escravidão, sem qualquer reforma agrária ou política de integração, somada à impossibilidade de acesso à terra pela Lei de Terras, consolidou um ciclo de marginalização social, mantendo a população negra à margem do mercado de terras e de direitos básicos de cidadania.

Além disso, o discurso que celebra a imigração europeia consolidou-se nas narrativas históricas e na memória oficial, apresentando a colonização germânica e italiana como símbolo de progresso e modernização. Como observa Seyferth (2002, p. 96), a política de colonização brasileira incorporou explicitamente a questão racial, fazendo da presença europeia um critério de valorização nacional, ao passo que indígenas e negros eram sistematicamente invisibilizados. Esse processo de invisibilização não significava ausência, mas sim apagamento simbólico, conforme analisa Girardi (2011, p. 44), ao destacar que a exclusão dos indígenas das narrativas oficiais resultou de uma operação política e ideológica de negação de sua agência histórica.

A chamada “cultura do branqueamento”, portanto, foi um projeto político, jurídico e ideológico que moldou a história do Brasil no século XIX. Por meio de legislações como o Decreto n.º 426/1845, a Lei de Terras de 1850, o Decreto n.º 3.784/1867 e o Decreto n.º 528/1890, o Estado brasileiro institucionalizou a assimilação forçada dos indígenas, mercantilizou a terra para impedir o acesso de libertos, concedeu benefícios generosos a imigrantes europeus e restringiu explicitamente a entrada de africanos e asiáticos. Esse

arcabouço jurídico foi legitimado por discursos pseudocientíficos de intelectuais que defendiam o desaparecimento progressivo da população negra por meio da miscigenação, enquanto, na prática, autorizava ou naturalizava o extermínio físico de povos indígenas.

Em última análise, o branqueamento brasileiro deve ser compreendido como um projeto de exclusão racial deliberado, que produziu desigualdades estruturais e apagamentos históricos. Sua crítica não é apenas um exercício historiográfico, mas um ato ético de memória e de resistência, pois reconhecer esse passado é condição necessária para enfrentar o racismo estrutural ainda vigente e para construir uma narrativa histórica que contemple de fato a pluralidade de sujeitos que formaram a nação.

A reflexão sobre os conceitos de “origem” e “originário” ocupa um espaço central nos debates contemporâneos sobre identidade, memória e consciência histórica. A noção de origem remete, muitas vezes, a um ponto inicial, a uma narrativa de fundação que procura dar sentido a determinada coletividade. Já o termo originário ultrapassa o mero ponto de partida temporal, remetendo a uma condição de pertencimento que se mantém e se atualiza ao longo do tempo, sendo constitutiva de processos identitários e de práticas culturais (RICOEUR, 2007). Nesse sentido, a origem pode ser vista como um marco, enquanto o originário é uma condição permanente de enraizamento e de produção de sentido coletivo.

Quando se analisa a formação social brasileira, percebe-se que a construção histórica da “origem” foi frequentemente narrada a partir de uma matriz eurocêntrica, na qual o advento da colonização portuguesa é tratado como momento inaugural da “civilização” no território. Essa concepção obscureceu o fato de que povos originários — indígenas, africanos escravizados e seus descendentes — já compunham o tecido social e cultural, legando práticas, saberes e cosmovisões que resistiram, apesar da violência do processo colonial. Como lembra Munanga (1999), ao se privilegiar a imigração europeia como elemento constitutivo da nação, o discurso oficial promoveu um duplo apagamento: a marginalização das culturas indígenas e a negação da centralidade da experiência africana na formação do Brasil.

O conceito de originário, nesse sentido, deve ser resgatado para além de sua associação imediata com povos indígenas, ainda que a eles pertença de forma constitutiva. Pensar o “originário” é reconhecer que todos os grupos humanos produzem e reproduzem processos de pertencimento, que não se restringem a uma temporalidade fundacional, mas se reinventam continuamente por meio da memória e da tradição. A preservação cultural, nesse horizonte, não se limita à manutenção de práticas antigas, mas implica a capacidade de ressignificação frente às mudanças históricas. É o que Hall (2003) denomina de identidade cultural como processo, e

não como essência fixa: uma construção que se faz nas fronteiras, nos encontros, nos conflitos e nas tensões.

A consciência histórica, enquanto prática reflexiva, se estrutura justamente nesse reconhecimento do outro. Como afirma Jörn Rüsen (2001), pensar historicamente é interpretar a própria experiência temporal em relação à alteridade, elaborando sentido para o passado a partir de tensões, disputas e diferenças. A consciência histórica, portanto, não é apenas a lembrança de fatos ou a recuperação de memórias, mas sobretudo o exercício crítico de confrontar discursos, identificar contradições e reconhecer os lugares de fala e de silenciamento. Nesse sentido, a consciência histórica é fundamentalmente relacional: ela só se constitui na medida em que admite o oposto, o contraditório e o conflitivo.

Esse reconhecimento do outro, no entanto, foi sistematicamente negado pelas narrativas hegemônicas de origem no Brasil. O mito da “democracia racial”, amplamente difundido no século XX, é um exemplo de como a narrativa histórica pode operar apagamentos. Como destaca Schwarcz (1993), a celebração da mestiçagem como harmonia nacional serviu para ocultar a violência do processo escravista e o racismo estrutural que dele decorreu. A compreensão histórica crítica, nesse contexto, exige revisitar essas narrativas para restituir a centralidade da experiência negra e indígena não como notas marginais, mas como componentes originários da nação.

O conceito de origem também carrega disputas políticas importantes. Na tradição ocidental, a origem é muitas vezes sacralizada, como se fosse um momento puro, imaculado, de unidade perdida. Walter Benjamin (1985), entretanto, problematiza essa noção ao afirmar que a origem não é um ponto fixo no passado, mas um processo sempre em curso, marcado por rupturas, contradições e descontinuidades. Essa concepção benjaminiana é especialmente útil para pensar os processos identitários em sociedades plurais como a brasileira: não se trata de buscar uma origem homogênea e idealizada, mas de reconhecer que a experiência histórica é fragmentada, contraditória e atravessada por disputas de poder.

Do ponto de vista da preservação cultural, esse deslocamento conceitual permite compreender que tradições não são relíquias estáticas, mas formas de resistência e de reatualização identitária. As práticas religiosas afro-brasileiras, como o Candomblé e o Batuque no Rio Grande do Sul, exemplificam esse movimento. Longe de representarem uma “origem congelada”, essas práticas são expressões vivas de uma identidade originária que se reinventa, articulando referências africanas, indígenas e locais em um processo dinâmico de resistência cultural (ORO, 2002).

Assim, pensar a origem e o originário em chave crítica é também pensar a disputa de narrativas. Quem define a origem de uma comunidade? Quais vozes foram silenciadas em nome de um relato único? A consciência histórica, nesse horizonte, não é apenas o acúmulo de informações sobre o passado, mas a capacidade de reconhecer os silêncios, as exclusões e as tensões. Como sublinha Paul Ricoeur (2007), a memória e a identidade são sempre mediadas por narrativas, e cabe ao historiador problematizar os discursos dominantes, abrindo espaço para que outras vozes sejam ouvidas.

Portanto, discutir os conceitos de origem e originário, vinculados à consciência histórica, implica enfrentar os dilemas da diversidade cultural e da desigualdade social. É reconhecer que a origem não pode ser narrada apenas a partir da experiência dos eurodescendentes, mas deve incluir, de forma protagonista, os povos indígenas e afrodescendentes que constituíram o Brasil. É admitir que o originário não é apenas uma categoria étnica, mas uma condição de enraizamento cultural que perpassa todos os grupos, embora em posições desiguais de poder. É, enfim, compreender que a consciência histórica é, antes de tudo, o exercício de reconhecimento do outro, das tensões e dos conflitos que estruturam a vida social, recusando as narrativas homogêneas que sustentam apagamentos e legitimações de exclusões. Durante o ano de 1865, a então Colônia Santo Ângelo integrava o 1º Distrito do município de Cachoeira do Sul, abrangendo uma extensa área que se estendia desde a margem esquerda do Rio Jacuí até a margem direita do Rio Botucaraí, fazendo divisa com a Colônia Germânia — região que corresponde atualmente ao município de Candelária.

Em 4 de setembro de 1885, com base na Lei Municipal nº 1.433 de janeiro de 1884, a Câmara Municipal de Cachoeira do Sul reorganizou a Colônia Santo Ângelo, dividindo-a em seis grandes setores para facilitar a arrecadação do Imposto Colonial. Ainda em 1885, por meio da Lei nº 1.529, datada de 4 de dezembro, a antiga colônia foi elevada à condição de Freguesia de São Bonifácio, marcando um novo estágio em sua trajetória administrativa. Posteriormente, no dia 18 de abril de 1891, através do Ato nº 311, foram criados os 5º, 6º e 7º Distritos de Paz. Nesse contexto, Agudo passou a ser reconhecido como o 6º Distrito, o que resultou na fragmentação da antiga Colônia Santo Ângelo e impediu que ela evoluísse como uma unidade municipal consolidada. Já no século XX, o 6º Distrito recebeu nova denominação: foi transformado em Vila Agudo a partir do ano de 1938, reforçando seu destaque na região central do estado.

O movimento emancipacionista de Agudo teve início em 1957, motivado pelo desejo da comunidade local por maior autonomia política e administrativa. Esse objetivo foi alcançado oficialmente em 16 de fevereiro de 1959, quando foi sancionada a Lei Estadual nº

3.718, que criou o município de Agudo, desmembrando-o definitivamente de Cachoeira do Sul.

1.3 A REGIÃO DE AGUDO ATUALMENTE

Com uma população estimada de cerca de 16. 346 habitantes, e uma área de 534,624 km², segundo dados do IBGE de 2022, Agudo é um município de pequeno porte, onde predominam atividades ligadas à agricultura familiar, à produção de tabaco, soja, milho, leite e à silvicultura. Sendo a 120^a mais populosa cidade do estado do Rio Grande do Sul e uma densidade demográfica de 30 habitantes por quilômetro quadrado, como se pode analisar na imagem abaixo.

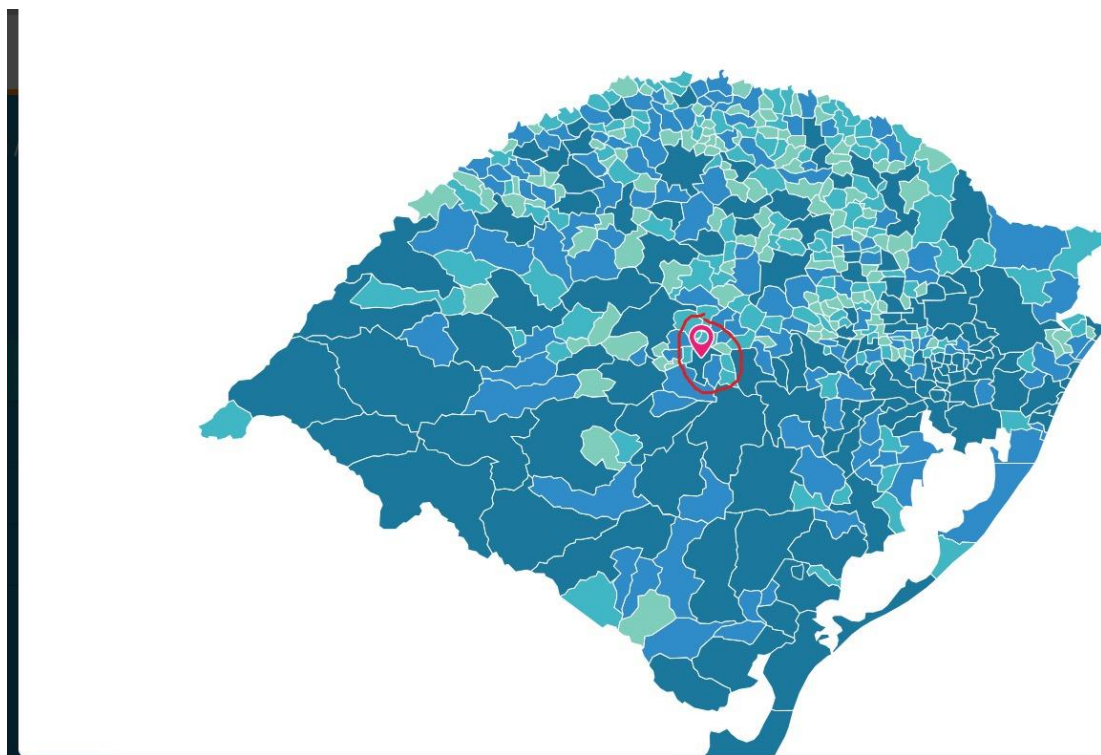


Figura 2: BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Agudo (RS): Panorama municipal. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/agudo/panorama>. Acesso em: 29 jul. 2025.

Território

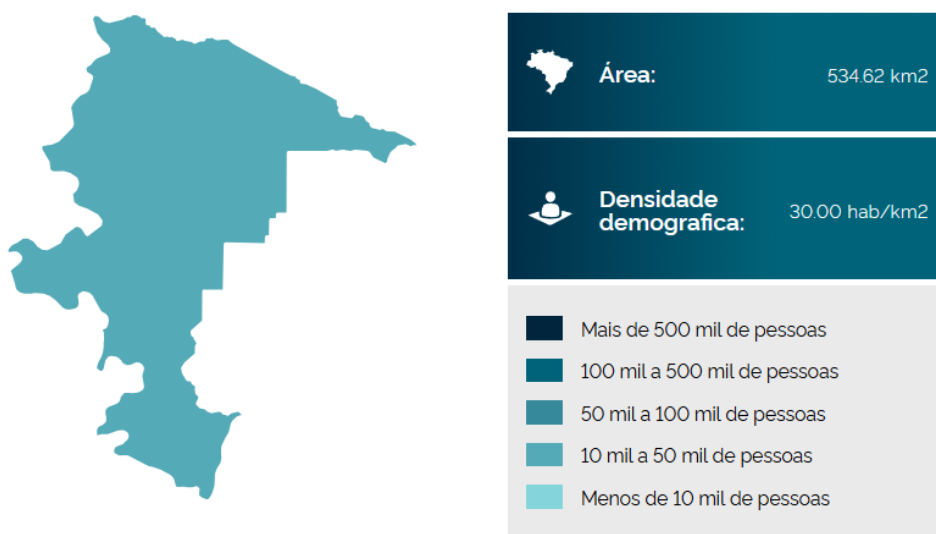


Figura 3: BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Agudo (RS): Panorama municipal. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/agudo/panorama>. Acesso em: 29 jul. 2025.

O Índice de Desenvolvimento Humano de Agudo vem crescendo de forma acelerada e segundo dados de 2010 chegou a 0,694 em comparações com dados anteriores das séries históricas do município.

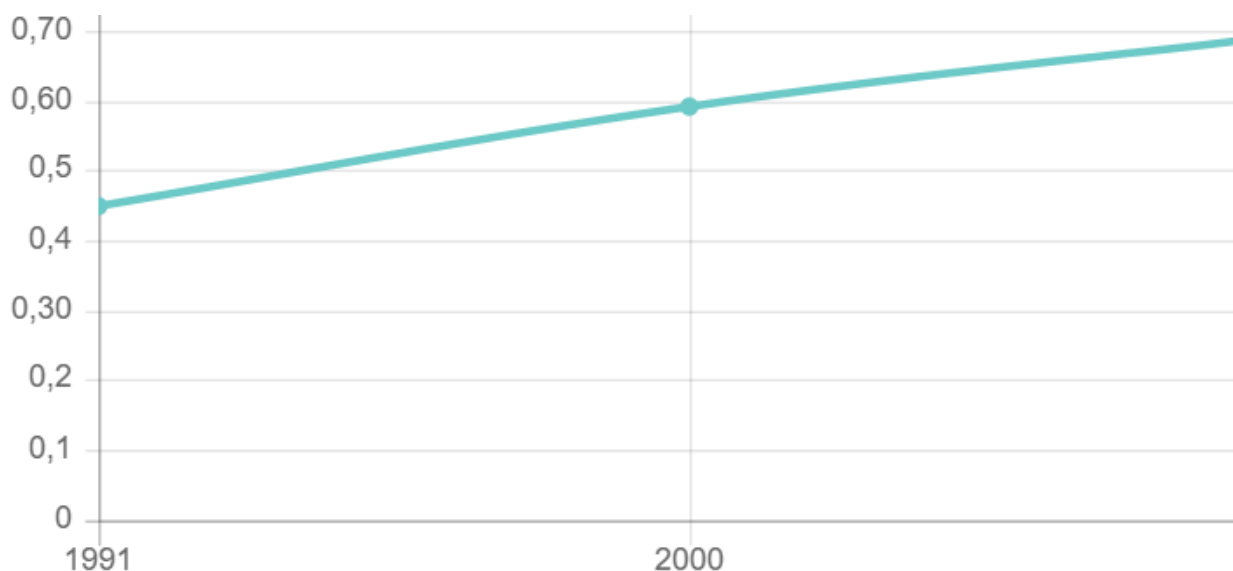


Figura 4: BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Agudo (RS): Panorama municipal. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/agudo/panorama>. Acesso em: 29 jul. 2025.

Quando nos debruçamos na questão do Índice do desenvolvimento da Educação Básica de Agudo, chegamos ao número de 4,6 que é igual a média nacional.

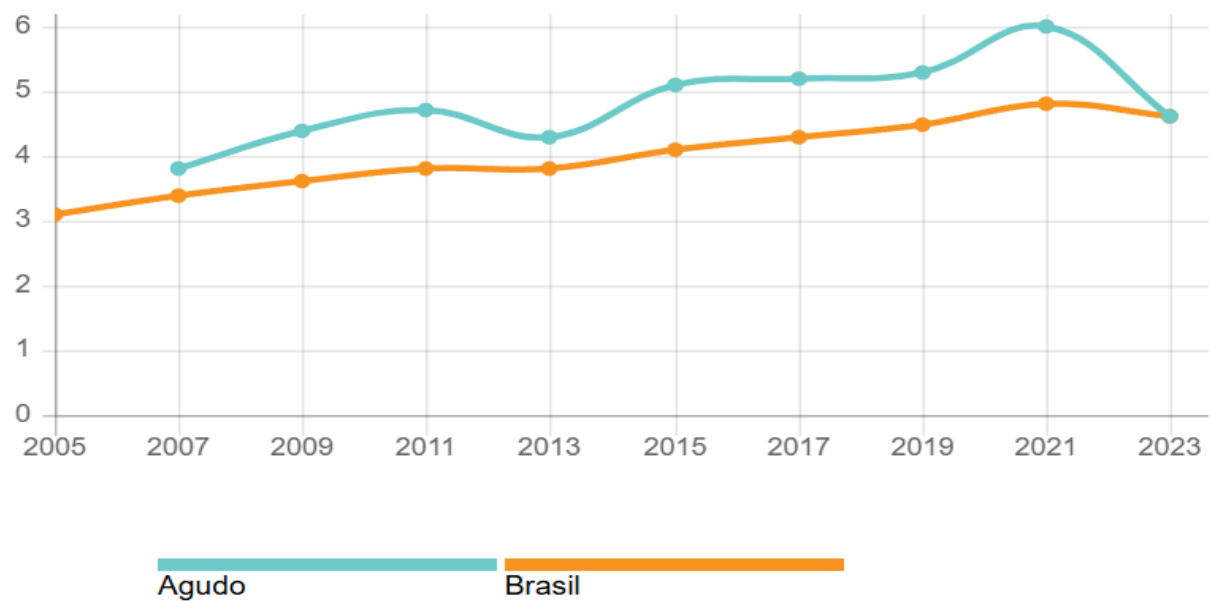


Figura 5: BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Agudo (RS): Panorama municipal. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/agudo/panorama>. Acesso em: 29 jul. 2025.

A população de Agudo é constituída, majoritariamente, de pessoas que se consideram brancas, o percentual de pessoas que consideram-se pardas vem em segundo lugar, seguido pelas pessoas que consideram-se pretas. As pessoas que consideram-se amarelas são apenas 7 e que considera-se indígena é de apenas 1 pessoa.

Cor ou Raça (cada bloco ≈ 0.5%)

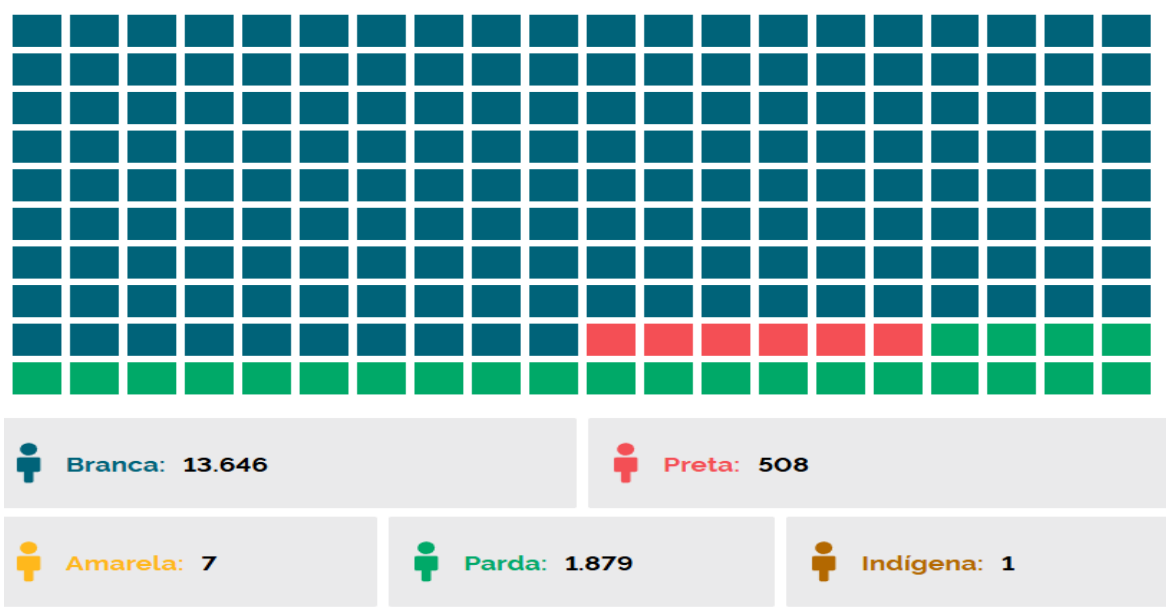
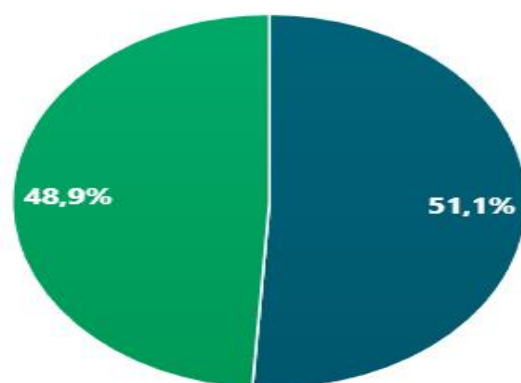


Figura 6: BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Agudo (RS): Panorama municipal. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/agudo/panorama>. Acesso em: 29 jul. 2025.

Quando pesquisamos onde os agudenses moram, se na área urbana ou rural, podemos ver uma pequena diferença, onde a população urbana leva uma pequena vantagem.

População por situação do domicílio



Urbana: 8.192



Rural: 7.849

Figura 7: BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Agudo (RS): Panorama municipal. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/agudo/panorama>. Acesso em: 29 jul. 2025.

Agudo integra a chamada Quarta Colônia de Imigração Italiana, formada por diversos municípios do centro gaúcho, como Faxinal do Soturno, Nova Palma, Ivorá, Dona Francisca, Silveira Martins, entre outros. Essa região recebeu esse nome por ser o quarto núcleo de colonização organizada pelo governo imperial brasileiro para receber os imigrantes italianos e alemães no século XIX.

Em 2023, a região da Quarta Colônia de Imigração Italiana foi reconhecida pela UNESCO como Patrimônio Mundial na categoria de Paisagem Cultural, devido ao valor histórico, cultural e ambiental do território, que preserva tanto o legado europeu da colonização quanto os modos de vida tradicionais em harmonia com a natureza. Esse reconhecimento

internacional reforça a importância de Agudo e dos demais municípios da Quarta Colônia de Imigração Italiana como guardiões de um patrimônio cultural vivo, que continua sendo transmitido entre gerações.

1.4 SOBRE A REGIÃO DA PICADA DO RIO E A ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL 7 DE SETEMBRO

A localidade de Picada do Rio, situada no município de Agudo, região central do Rio Grande do Sul, constitui-se como um território vinculado à antiga Colônia Santo Ângelo, colonizada por imigrantes da Prússia a partir de 1858. Os primeiros lotes coloniais, com cerca de 30 hectares cada, foram distribuídos por sorteio sob coordenação do Barão Von Kahlden, e estavam cobertos por densa mata nativa. A estrada que deu nome à localidade margeava o Rio Jacuí, sendo a primeira via aberta dentro da colônia (WERLANG, 1995 apud WILKE, 2013).

Inicialmente, os colonos alemães estabeleceram suas residências às margens do rio. No entanto, uma grande enchente em novembro de 1860 obrigou a comunidade a transferir suas casas para áreas mais elevadas, alterando inclusive o traçado da estrada. A partir de 1880, a região consolidou-se como produtora de arroz irrigado, sendo referida como a terra do “ouro amarelo” em virtude da sua produtividade (WILKE, 2013, p. 15).

Durante a década de 1950, Picada do Rio possuía relevante estrutura socioeconômica, com hospital, banco, rodoviária, posto de gasolina, comércio local diversificado e dinamismo agrícola. Contudo, após a emancipação de Agudo em 1959, observou-se uma progressiva estagnação da localidade, com fechamento de empreendimentos e diminuição populacional, processo acentuado nas décadas seguintes (WILKE, 2013, p. 15–16).

A partir de levantamento realizado entre os anos de 1991 e 2010, identificou-se uma redução de 43% no número de habitantes da Picada do Rio, índice superior à média municipal registrada no Censo do IBGE. Em 1991, havia 43 propriedades ativas, número que caiu para 32 em 2010. Com o avanço da tecnologia agrícola e a introdução de cultivares de alto rendimento, houve um significativo aumento da produtividade. Por outro lado, a mecanização gerou redução da necessidade de mão-de-obra e contribuiu para o êxodo rural, especialmente de jovens (WILKE, 2013, p. 23–25), reflexo direto da ausência de sucessores na atividade agrícola.

Em 2010, das 60 propriedades identificadas, apenas 23 estavam em plena atividade sob comando das famílias proprietárias; 12 estavam arrendadas, e 13 abandonadas. O arrendamento de terras, prática comum na região, garante renda aos idosos que permaneceram no local, mesmo que não mais atuem diretamente na produção (WILKE, 2013, p. 24–27).

A pesquisa revelou ainda que, embora o número de propriedades ativas tenha diminuído, houve incremento de produtividade nas lavouras remanescentes, especialmente com o uso

intensivo de tecnologias agrícolas modernas, o que permitiu maior renda por hectare. No entanto, a concentração fundiária e a mecanização contribuíram para a redução da necessidade de mão-de-obra e, conseqüentemente, para o despovoamento da região (WILKE, 2013, p. 27–28).

A maior parte dos residentes que permanecem na localidade vive da produção agrícola mecanizada ou do arrendamento de suas terras, complementando a renda com aposentadorias. A infraestrutura básica da localidade inclui posto de saúde, escola, supermercado, cerealista, igrejas e bares, além de uma incipiente malha de pavimentação urbana. Empresas locais de pequeno porte – como serralherias e metalúrgicas – também atuam, embora algumas tenham migrado para a sede do município por melhores condições de mercado e infraestrutura (WILKE, 2013, p. 28–29).

A vida comunitária ainda é sustentada por eventos religiosos, festas tradicionais e pela permanência de vínculos familiares. A cultura alemã segue presente na língua, na alimentação e nas tradições locais. No entanto, a falta de perspectivas econômicas, o relacionamento geracional fragilizado e a divisão desigual da terra foram apontados como os principais fatores de saída dos jovens (WILKE, 2013, p. 30–31).

Enquanto isso, os que optam por permanecer no campo destacam a autonomia do trabalho rural, os avanços tecnológicos e a melhoria da qualidade de vida com acesso à internet, transporte e serviços públicos. Ainda assim, o estudo evidencia que o modelo tradicional de sucessão familiar na agricultura encontra-se ameaçado, e que ações públicas voltadas à diversificação produtiva, valorização da juventude rural e incentivo à permanência no campo são urgentes.

Sobre a Escola Municipal de Ensino Fundamental 7 de Setembro.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) 7 de Setembro, situada na localidade rural de Picada do Rio, no município de Agudo-RS, desempenha um papel fundamental na oferta de educação básica para as comunidades do interior. A instituição atende alunos desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental, com um total de 132 matrículas registradas, distribuídas da seguinte forma:

Educação Infantil – Pré-escola: 27 alunos

Ensino Fundamental de 9 anos:

1º Ano: 15 alunos

2º Ano: 12 alunos

3º Ano: 8 alunos

4º Ano: 12 alunos

5º Ano: 12 alunos

6º Ano: 12 alunos

7º Ano: 12 alunos

8º Ano: 13 alunos

9º Ano: 9 alunos

A equipe da escola é composta por 15 profissionais, incluindo professores, equipe pedagógica e administrativa, além de funcionários de apoio. A distribuição dos profissionais é a seguinte:

Administrativo:

Serviços gerais: 3

Bibliotecário: 1

Nutricionista: 1

Alimentação: 3

Pedagogia: 2

Secretário escolar: 1

Monitores: 2

Gestão: 1

A infraestrutura da escola é adequada para o desenvolvimento educacional dos alunos, contando com:

Alimentação escolar

Laboratório de informática

Área verde

Quadras esportivas coberta e descoberta

Biblioteca

Parquinho

Refeitório

Sala de professores

Pátio descoberto

Acesso à internet

Coleta seletiva de lixo

Além das atividades curriculares, a EMEF 7 de Setembro promove projetos extracurriculares que valorizam a cultura local e a cidadania. Um exemplo é a participação no desfile cívico de 2012, onde a escola apresentou o grupo de danças gaúchas "Corupá" e pelotões com os temas "Valorizar o local é lição de cidadania" e "Só percebemos o valor da água depois

que a fonte seca", enfatizando a importância da preservação ambiental e do esporte como formadores de caráter.

A seleção da EMEF 7 de Setembro como campo de aplicação deste projeto de pesquisa fundamenta-se em três eixos centrais: (1) o perfil sociocultural da comunidade escolar, (2) o apoio institucional recebido e (3) a relevância do estudo para a valorização do patrimônio histórico regional.

Em primeiro lugar, a escolha justifica-se pela composição demográfica majoritariamente descendente de imigrantes alemães, característica que a torna um espaço privilegiado para investigar as relações entre educação, memória e identidade cultural. Conforme afirma Seyferth (1997, p. 58), "as comunidades germânicas no sul do Brasil constituem um campo fértil para estudos sobre preservação cultural e processos identitários". A proposta das visitas guiadas ao Instituto Cultural Brasil-Alemão de Agudo (ICBAA) visa, portanto, reconectar os estudantes às suas raízes históricas, promovendo uma reflexão crítica sobre o legado da imigração alemã e de outros grupos étnicos na região. Essa abordagem alinha-se aos pressupostos de Bittencourt (2009, p. 112), para quem "o ensino de história local é um instrumento essencial na formação da consciência histórica e no fortalecimento de vínculos identitários".

Em segundo lugar, a parceria institucional com a direção da escola foi determinante para a viabilidade da pesquisa. O apoio logístico e pedagógico demonstrado pela equipe gestora facilitará a implementação das atividades, garantindo a integração entre o currículo escolar e as ações educativas do museu. Segundo Meneses (2012, p. 34), "a mediação entre escolas e instituições culturais potencializa a aprendizagem significativa, transcendendo os limites formais da sala de aula".

Por fim, a iniciativa busca valorizar o patrimônio cultural e histórico da região central do Rio Grande do Sul, área marcada pela presença de indígenas e de imigrantes alemães desde o século XIX. Ao trabalhar com fontes museológicas e narrativas locais, a pesquisa contribui para a preservação da memória coletiva, conforme defendido por Nora (1993, p. 15): "os lugares de memória são espaços onde o passado se cristaliza, permitindo sua transmissão às futuras gerações".

¹ O grupo de danças "Corupá" apresenta coreografias típicas da cultura gaúcha, como a *chula*, a *vanera*, a *milonga* e a *valsa campeira*, que simbolizam a tradição do Rio Grande do Sul. Além disso, os pelotões escolares destacaram a valorização da cultura local e a conscientização sobre o uso racional da água, enfatizando que recursos naturais e práticas culturais são fundamentais para a construção da cidadania.

1.5 CONCEITOS DE HISTÓRIA LOCAL E SUA IMPORTÂNCIA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em vigor desde 2017, propõe um ensino de História que valorize a multiplicidade de experiências históricas e o reconhecimento dos sujeitos como agentes do tempo. Nesse sentido, a história local assume papel central no processo de ensino-aprendizagem, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, pois permite ao aluno compreender sua inserção histórica e social no espaço em que vive, favorecendo a construção de identidades e o exercício da cidadania.

Segundo Gonçalves e Urban (2023), a história local é uma estratégia pedagógica eficaz para promover aprendizagens mais próximas da realidade dos estudantes, pois conecta o conteúdo escolar ao cotidiano e às experiências dos alunos. Para as autoras, a história local não se limita a narrativas regionais; ela permite compreender como fenômenos globais se expressam de maneira específica nas comunidades. A presença de atividades práticas como entrevistas, coleta de fontes orais e visitas a lugares históricos da comunidade é vista pelas autoras como fundamental para despertar o interesse dos alunos pela história.

Nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), a BNCC orienta que os conteúdos de História articulem diferentes escalas espaciais e temporais, incentivando a investigação de processos históricos em âmbitos local, regional, nacional e global. Essa abordagem favorece a análise da realidade do estudante a partir de elementos concretos de sua vivência. Conforme a própria BNCC aponta: “O ensino de História deve articular o local e o global, o individual e o coletivo, de modo que o estudante compreenda sua inserção no mundo e reconheça a diversidade de experiências históricas” (BRASIL, 2017, p. 388).

Podemos afirmar que “a história local possibilita um aprendizado significativo, pois aproxima o aluno da realidade em que vive, tornando-o protagonista no processo de construção do conhecimento histórico” (GONÇALVES; URBAN, s.d., p. 3).

A valorização da história local no currículo não se limita ao conteúdo, mas se estende à metodologia. A BNCC propõe que os estudantes desenvolvam competências investigativas e críticas ao analisar as experiências de sujeitos históricos diversos. Assim, o estudo da história da comunidade, das memórias locais e dos processos de transformação social em nível municipal ou regional são caminhos para o desenvolvimento da competência de “analisar diferentes formas de produção dos conhecimentos históricos” e compreender como essas narrativas impactam a formação da sociedade atual (BRASIL, 2017, p. 390).

Além disso, o contato com a história local fortalece o vínculo afetivo dos alunos com seu território, promovendo pertencimento, valorização cultural e reconhecimento das lutas

sociais e das tradições regionais. A BNCC reforça que o conhecimento histórico escolar deve permitir que “os estudantes reconheçam a si mesmos e aos outros como sujeitos históricos, situados em tempos e espaços múltiplos” (BRASIL, 2017, p. 388), o que inclui suas próprias comunidades, bairros e cidades.

A história de uma localidade pode e deve ser contada pelo povo que ali vive, desenvolve e constrói tal sociedade. De acordo com Gonçalves e Urban, “Estudar a história local favorece o reconhecimento e a valorização da cultura, das tradições e da memória coletiva dos sujeitos”. E “A história ensinada deve dialogar com a realidade concreta dos alunos, com suas vivências e identidades” (GONÇALVES; URBAN, s.d., p. 2; 5).

A resignificação do “local” no ensino de História, segundo Barbosa, desloca-o de mero cenário para “espaço de produção de sentidos”, onde as práticas sociais e as memórias comunitárias ganham centralidade. Nesse sentido, o conceito de história local passa a abarcar tanto as relações cotidianas dos atores quanto as disputas simbólicas que configuram identidades regionais. Para a autora, investigar o local implica considerar “os saberes, as tradições e os relatos orais como fontes legítimas para a reconstrução do passado comunitário” (BARBOSA, 2006, p. 60-62), integrando metodologias que combinem documentação escrita e pesquisa de campo. Esse enfoque valoriza a agência dos sujeitos locais e promove um currículo mais significativo, alinhado às experiências dos estudantes.

Em *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos* (1995), Ecléa Bosi evidencia a importância da memória individual como instrumento para a construção da história local, sobretudo a partir das narrativas de idosos pertencentes às camadas populares urbanas. Para a autora, a memória não é um simples repositório de fatos passados, mas uma construção viva, constantemente reatualizada pelas condições sociais do presente.

Nesse contexto, os relatos orais assumem papel central ao revelar experiências cotidianas que frequentemente são omitidas pelas fontes oficiais. Segundo Bosi (1995, p. 47), essas lembranças só se transformam em memória social quando são devidamente escutadas e valorizadas, tornando-se, assim, parte do patrimônio cultural da comunidade. A autora reforça que a oralidade permite acesso a dimensões subjetivas da história que enriquecem a compreensão do passado local. Ao afirmar que “a memória dos velhos é um repositório da história não escrita” (BOSI, 1995, p. 83), Bosi legitima o uso de fontes orais como caminhos para a valorização da cultura e da identidade de grupos historicamente marginalizados.

No capítulo “História e Região: Reconhecendo e construindo espaços”, Janaína Amado (1990) propõe uma compreensão da história local que ultrapassa a simples redução da escala nacional, configurando-se como um campo de investigação dotado de dinâmicas próprias. Para

a autora, “o local não é simplesmente uma escala reduzida da nação, mas um espaço social dotado de dinâmicas próprias” (AMADO, 1990, p. 8), o que implica considerar as microrrelações sociais e os conflitos de poder que moldam vilas, municípios ou bairros. Amado enfatiza a historicidade do espaço, argumentando que “estudar o local implica analisar tanto as especificidades internas quanto as conexões externas que moldam aquele território” (1990, p. 10). Nesse sentido, o espaço local deve ser compreendido como construção contínua, resultante de práticas sociais, disputas políticas e interações com escalas regionais e nacionais.

No que tange às fontes, a autora defende o uso de um conjunto diversificado de evidências documentais e orais. Segundo Amado, “as ‘migalhas’ deixadas pela historiografia oficial — registros paroquiais, jornais regionais, atas de câmaras — só revelam sua riqueza quando confrontadas com as narrativas orais dos atores locais” (AMADO, 1990, p. 12). Esse método combinado permite reconstruir tanto as representações simbólicas quanto as práticas cotidianas dos grupos estudados.

Além disso, a história local, ao recuperar memórias coletivas, contribui para a formação de identidades regionais. Amado (1990, p. 14) observa que “a apropriação do passado local, por meio de festas, monumentos ou relatos, funciona como estratégia de afirmação simbólica frente a estruturas de poder regional e nacional”. Dessa forma, a investigação local revela a agência de sujeitos subalternos e enriquece a historiografia ao problematizar categorias teóricas elaboradas em outras escalas.

Por fim, Amado sustenta que a história local oferece subsídios essenciais para a historiografia contemporânea, ao descentrar as grandes narrativas nacionais e fortalecer o diálogo interdisciplinar: “A investigação dos micro-casos não apenas evidencia a pluralidade de experiências históricas, mas também desafia teorias macro-históricas, contribuindo para um conhecimento mais complexo da sociedade” (AMADO, 1990, p. 15).

A História Local emerge como campo de estudo historiográfico fundamental para a compreensão das dinâmicas sociais em escala reduzida, oferecendo abordagens metodológicas específicas que complementam as análises macro-históricas.

Nesse contexto, entramos no cerne do nosso objeto de discussão: A preservação da cultura local em regiões de colonização alemã no interior do Rio Grande do Sul configura-se como um elemento fundamental para a manutenção da identidade coletiva e do patrimônio histórico-cultural brasileiro. Como afirma Nora (1993, p. 7), “os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea”, o que ressalta a necessidade de ações intencionais para salvaguardar as manifestações culturais dessas comunidades.

Neste contexto, a região central do Rio Grande do Sul, marcada pelo processo migratório alemão a partir do século XIX, apresenta particularidades culturais que merecem atenção acadêmica e política. Segundo Seyferth (1997, p. 45), "a imigração alemã no sul do Brasil constituiu um fenômeno singular, responsável pela formação de enclaves culturais com características próprias". Esses enclaves desenvolveram tradições, linguajar, arquitetura e práticas sociais que hoje representam um patrimônio imaterial valioso.

A manutenção dessas expressões culturais enfrenta desafios contemporâneos significativos. Como observa Giron (2005, p. 112), "a globalização e a urbanização acelerada têm provocado um gradual processo de erosão cultural nas comunidades teuto-brasileiras". Esse fenômeno se manifesta na perda do dialeto Hunsrückisch, no esquecimento de tradições festivas e na transformação dos espaços arquitetônicos característicos.

No entanto, como argumenta Bandeira (2010, p. 78), "a preservação cultural não significa mera conservação do passado, mas sim a ressignificação contínua das tradições no contexto presente". Essa perspectiva dinâmica da cultura se mostra especialmente relevante para comunidades como dos municípios gaúchos de Santa Cruz do Sul, Venâncio Aires e outras da região do Vale do Rio Pardo, onde a herança germânica permanece viva, porém em constante transformação.

CAPÍTULO 2: A IMPORTÂNCIA DOS MUSEUS E A QUESTÃO LEGAL

A visitação a museus no Brasil é assegurada e incentivada por um arcabouço jurídico que reconhece essas instituições como fundamentais para a preservação do patrimônio cultural e para a promoção da educação e da cidadania. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 216, define o patrimônio cultural brasileiro como os bens de natureza material e imaterial, e estabelece que cabe ao poder público, com a colaboração da sociedade, promover e proteger esses bens, inclusive por meio de ações educativas e de acesso público (BRASIL, 1988). Essa disposição constitucional fundamenta diversas políticas públicas que buscam garantir a visitação ampla e democrática aos museus.

A Lei nº 11.904/2009, conhecida como Estatuto de Museus, consolida os princípios que regem essas instituições e destaca que os museus devem garantir a preservação e a valorização de seus acervos, bem como promover o acesso ao público e a realização de atividades educativas, científicas e culturais. Essa lei estabelece que todos os museus devem possuir um plano museológico, que contemple, entre outros elementos, estratégias para democratização do acesso e estímulo à visitação (BRASIL, 2009). Assim, a legislação não apenas assegura a existência dos museus, mas impõe a obrigação de que esses espaços sejam abertos e acessíveis à população.

Complementando o Estatuto, o Decreto nº 8.124/2013 regulamenta aspectos operacionais da política museológica nacional. Esse decreto enfatiza o papel dos museus como espaços de inclusão e de promoção da diversidade cultural, e institui mecanismos como o Cadastro Nacional de Museus e a atuação do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), responsável por formular políticas públicas voltadas ao fortalecimento e à manutenção dessas instituições (BRASIL, 2013). A regulamentação reforça a importância da visita ao estabelecer parâmetros de funcionamento e qualidade, como acessibilidade, segurança e mediação cultural.

No campo da acessibilidade e democratização do acesso, a Lei nº 13.146/2015 – o Estatuto da Pessoa com Deficiência – reforça a obrigação de que museus e demais espaços culturais garantam condições plenas de acesso físico e comunicacional a todas as pessoas. O artigo 42 determina que os museus devem adotar medidas para eliminar barreiras e assegurar a participação das pessoas com deficiência nas atividades culturais (BRASIL, 2015). Essa diretriz amplia o conceito de visita ao incorporar a noção de inclusão social como elemento essencial na formulação das políticas museológicas.

A presença das diretrizes legais sobre a visita a museus revela a centralidade dessas instituições no projeto constitucional e educacional brasileiro. A legislação reconhece os museus como agentes da memória, da identidade e da diversidade cultural, e os orienta não apenas à preservação do passado, mas também à promoção de experiências significativas para o público visitante. Portanto, a visita a museus no Brasil não é apenas um direito cultural, mas uma prática sustentada por leis que visam garantir sua permanência, qualidade e relevância social.

Os museus configuram-se como espaços privilegiados para o ensino de história, na medida em que oferecem oportunidades pedagógicas que transcendem os limites da sala de aula, permitindo uma aprendizagem baseada na experiência direta com fontes materiais e narrativas musealizadas. A definição proposta pela Comissão Internacional de Museus (ICOM) nos diz que:

“Os museus preservam a propriedade cultural mundial e interpretam-na ao público. [...] Faz parte do patrimônio natural e cultural mundial e pode ser de caráter tangível ou intangível. Muitas vezes, o bem cultural providencia também a referência primária em vários temas da área, tais como arqueologia e ciências naturais, e por isso representa uma contribuição importante para o conhecimento. É também, um componente significativo na definição da identidade cultural, a nível nacional e internacional.” (LEWIS, 2004, p. 1).

Segundo Almeida e Rocha (2015, p. 89), *"a educação histórica em museus possibilita o contato sensível com vestígios do passado, estimulando a construção de significados a partir da interação entre sujeito e objeto"*. Essa abordagem favorece o desenvolvimento de habilidades como a análise crítica, a contextualização histórica e a empatia temporal, conforme proposto por Schmidt (2018, p. 112), ao defender que *"museus são laboratórios de história viva, onde os visitantes podem confrontar diferentes interpretações do passado"*. Além disso, a mediação educativa em museus permite trabalhar conceitos como memória, patrimônio e identidade de forma interdisciplinar, articulando história local com processos históricos mais amplos e contribuindo para a formação de cidadãos conscientes de seu papel na preservação da herança cultural (BRUNO, 2011).

2.1 SOBRE O INSTITUTO DE CULTURA ALEMÃ DE AGUDO (ICBAA)

Outro aspecto determinante para a escolha desta temática reside no potencial educativo das visitas guiadas, que transcendem a mera transmissão de informações, promovendo uma relação dialógica entre o museu e seus visitantes. De acordo com Falk e Dierking (2013, p. 47), *"experiências museais significativas são aquelas que permitem ao público conectar-se emocional e intelectualmente com os objetos expostos"*. Dessa forma, a pesquisa parte do pressuposto de que o ICBAA, ao adotar uma abordagem pedagógica interativa, pode transformar-se em um espaço de resistência cultural, onde a história local é não apenas contada, mas também questionada e ressignificada. *"O uso de fontes orais e visitas a espaços da comunidade enriquecem o processo de ensino-aprendizagem"* (GONÇALVES; URBAN, 2024, p. 4). A valorização desse patrimônio imaterial é crucial para o fortalecimento da identidade regional, especialmente em um contexto em que globalização tende a homogenizar expressões culturais singulares (CANCLINI, 2008).

A opção por propor as visitas guiadas ao Museu de Cultura Alemã de Agudo (ICBAA) como estratégia de valorização da história e cultura local fundamenta-se na necessidade de preservar e difundir as memórias da imigração dos povos que se estabeleceram em Agudo,. Segundo Hall (2006, p. 12), *"as identidades culturais são construídas por meio da narrativa do passado, e os museus funcionam como espaços privilegiados para essa mediação"*. Nesse sentido, o estudo busca demonstrar como a mediação pedagógica no ICBAA pode contribuir para a conscientização histórica da comunidade, reforçando vínculos afetivos e culturais com o patrimônio local. Além disso, conforme salienta Hobsbawm (1998, p. 201), *"a história local é essencial para desvendar as particularidades de um grupo social, evitando que suas tradições sejam apagadas por narrativas hegemônicas"*.

Com a ideia de trabalhar o patrimônio histórico e cultural trazido pelos imigrantes alemães, pois, “Ao valorizar a história do lugar, abre-se espaço para que o aluno compreenda que também é agente histórico” (GONÇALVES; URBAN, 2023 , p. 3), surge a possibilidade de trabalhar a preservação dessas culturas presentes região central do Rio Grande do Sul, especialmente, indígena, negra e alemã.

O Instituto Cultural Brasileiro Alemão de Agudo, fundado em 5 de maio de 1982 pelo pastor Rudolf Brauer, imigrante alemão, e oficialmente inaugurado em 25 de julho de 1989, o Instituto Cultural Brasileiro-Alemão de Agudo (ICBAA) constitui-se como uma instituição fundamental para a preservação do patrimônio cultural teuto-brasileiro no Rio Grande do Sul. Como associação civil sem fins lucrativos, sua criação resultou da iniciativa pioneira do Pastor Richard Rudolf Brauer em colaboração com Olivo Schirmer, respondendo à necessidade de salvaguardar os testemunhos materiais da imigração alemã na região (ICBAA, 2023).

O processo de formação do acervo museológico do ICBAA revela um movimento espontâneo de resgate patrimonial, onde objetos históricos - anteriormente dispersos em propriedades rurais, galpões e até nas margens do rio Jacuí - foram sistematicamente recolhidos e organizados. Inicialmente alojado na casa pastoral, o acervo demandou a criação de um espaço específico, culminando na estruturação do atual complexo cultural (SCHERER, 2018).

No acervo do Instituto Cultural Brasileiro Alemão de Agudo (ICBAA), destacam-se objetos de uso cotidiano e cerimonial dos povos indígenas que habitaram a região central do Rio Grande do Sul, entre eles vasilhas, vasos e pontas de lança. As vasilhas e vasos, confeccionados em cerâmica, remetem a práticas de armazenamento e preparo de alimentos, mas também revelam aspectos simbólicos e identitários, uma vez que os grafismos e formas utilizados nessas peças se relacionam diretamente com tradições culturais específicas. Assim, não se trata apenas de utensílios funcionais, mas de testemunhos materiais de um modo de vida profundamente enraizado na relação com a natureza e no uso sustentável dos recursos disponíveis.

As pontas de lança, por sua vez, evidenciam a dimensão tecnológica e bélica das sociedades indígenas da região. Produzidas em pedra lascada, essas peças eram utilizadas tanto para caça quanto para a defesa territorial, configurando-se como instrumentos que revelam a adaptação ao ambiente e, ao mesmo tempo, a necessidade de resistência frente a outros grupos e, posteriormente, aos processos de colonização. Nesse sentido, a presença dessas ferramentas no acervo não apenas documenta o cotidiano prático, mas também permite compreender as formas de organização social, os conflitos e as estratégias de sobrevivência dos povos originários.

Entretanto, é importante destacar que, embora o ICBAA preserve vestígios significativos das culturas indígenas e do processo de imigração europeia, não há no acervo objetos que representem diretamente a presença dos africanos e afrodescendentes na região. Essa ausência material reflete um silenciamento mais amplo da memória histórica, no qual a contribuição e a resistência dos povos africanos permanecem invisibilizadas. Tal lacuna não deve ser compreendida apenas como uma falha de coleta museológica, mas como expressão das desigualdades históricas que relegaram esses sujeitos a uma condição de marginalidade também nos registros culturais e patrimoniais, o que reforça a necessidade de pesquisas e ações que busquem resgatar e valorizar essa herança.

Atualmente, o ICBAA abriga três núcleos principais de preservação cultural:

- O Museu Histórico Pastor Rudolf Brauer (Historischen Museum "Pfarrer Rudolf Brauer"), que conserva acervo material representativo da imigração alemã;
- A Biblioteca Alemã (Deutsche Bibliothek) com seu expressivo acervo de mais de 2.300 volumes;
- O Auditório João Gerdau (Hörsaal João Gerdau), espaço multiuso com capacidade para 120 pessoas.

As ampliações físicas em 2005 e a revitalização em 2014 demonstram o crescimento institucional e a consolidação do ICBAA como centro de referência para estudos sobre a imigração alemã no Vale do Rio Jacuí. Sua trajetória reflete o processo de patrimonialização discutido por Choay (2001), onde objetos cotidianos adquirem valor memorial e transformam-se em documentos históricos.

Esta instituição representa, portanto, um caso emblemático de iniciativa comunitária de preservação cultural, oferecendo importantes subsídios para discussões sobre:

- Os processos de musealização espontânea
- A gestão comunitária do patrimônio cultural
- As dinâmicas de preservação da memória imigrante
- A relação entre identidade étnica e salvaguarda patrimonial



Figura 8: ICBAA – INSTITUTO CULTURAL BRASILEIRO ALEMÃO. Fachada do museu ICBAA. Facebook, 12 mar. 2023. Disponível em: <https://www.facebook.com/museuicbaa>. Acesso em: 20 jun. 2025.



Figura 9: ICBAA – INSTITUTO CULTURAL BRASILEIRO ALEMÃO. Fachada do museu ICBAA. Facebook, 12 mar. 2023. Disponível em: <https://www.facebook.com/museuicbaa>. Acesso em: 20 jun. 2025.

Também temos nos fundos do museu a “casa da Charlotte” que é a réplica de uma tradicional casa de imigrante alemão do fim do século XIX e início do século XX, conforme descrito no site da instituição:

A denominação Charlotte é em homenagem à personagem central do livro *Charlotte – sonhos, tristezas e uma história de amor em dois continentes*, de autoria de Mildo Léo Fenner (2015). Em uma história de bravura, luta, angústias e paixões, traz ao visitante uma visão clara e elaborada de como esses desbravadores, abandonando tudo que tinham, chegaram ao Brasil, com muita dificuldade, e aqui ergueram cidades, pontes, fizeram estradas, lutaram em guerras e aqui se estabeleceram, instaurando e aprimorando seus costumes, ao mesmo tempo em que se fundiam com outras culturas regionais

Charlotte representa a importância da figura feminina, com referência às mulheres que lutaram e também lutam contra as dificuldades da vida e suas incertezas, interligada à mulher Charlotte Lehr Fenner, que realmente existiu.



Figura 10: CONHECENDO O RIO GRANDE. Casa da Charlotte. Facebook, 26 abr. 2024. Disponível em: <https://www.facebook.com/icbaagudo/photos/pb.100064879802857.-2207520000/389412924576152/?type=3>. Acesso em: 29 jul. 2025.



Figura 11: CONHECENDO O RIO GRANDE. Cozinha da Casa da Charlotte. Facebook, 7 mai. 2024. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo?fbid=803074398538477&set=pcb.2800130913487996>. Acesso em: 29 jul. 2025.



Figura 12: CONHECENDO O RIO GRANDE. Sala de jantar da Casa da Charlotte. Facebook, 7 mai. 2024. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo?fbid=803074398538477&set=pcb.2800130913487996>. Acesso em: 29 jul. 2025.

CAPÍTULO 3: SOBRE A PROPOSTA PEDAGÓGICA:

Guia de Visita a Museus como Instrumentos de Mediação Cultural e Educativa

Os museus têm se afirmado, nas últimas décadas, como espaços privilegiados de educação não formal e mediação cultural. Dentro desse cenário, os guias de visita — sejam eles elaborados em formato impresso, digital ou oral, conduzidos por educadores — desempenham papel fundamental na articulação entre o público e os objetos musealizados. Tais instrumentos não apenas organizam o percurso dos visitantes, mas também mediam a construção de sentidos, promovendo aprendizagens significativas e ampliando o diálogo entre o patrimônio e os sujeitos.

De acordo com Bruno (1999), os roteiros e guias de visita devem ser compreendidos como estratégias pedagógicas que ampliam a acessibilidade cognitiva ao acervo. Não basta apresentar cronologias e descrições técnicas dos objetos expostos; é preciso oferecer interpretações e estimular perguntas. Nesse sentido, o guia deve estar orientado por objetivos formativos claros, dialogando com o currículo escolar quando a visita é realizada por estudantes, ou com os interesses socioculturais do público espontâneo.

A elaboração de guias de visita está diretamente relacionada à função educativa do museu, que, conforme Rússio (1981), deve ser entendida como constitutiva da própria instituição museal: “o museu é uma instituição de educação permanente”. Para a autora, a ação educativa não é um apêndice das atividades do museu, mas parte essencial de sua razão de ser. Os guias são, portanto, ferramentas que operacionalizam essa dimensão educativa, sistematizando o acesso ao conhecimento, promovendo a fruição estética e despertando o pensamento crítico.

No âmbito da Educação Patrimonial, os guias de visita adquirem ainda mais relevância. Segundo Lobo (2011), ao promover o contato direto com bens culturais, essas ferramentas devem estimular reflexões sobre identidade, memória, pertencimento e cidadania. O guia pode, por exemplo, destacar os usos sociais dos objetos, suas transformações ao longo do tempo e os grupos sociais a que estiveram ligados, promovendo a percepção do patrimônio como construção histórica e socialmente situada.

A Didática da História, ao ser aplicada em espaços museais, reforça o papel do guia como recurso que estimula a leitura crítica dos vestígios do passado. Menezes (1992, p.12) afirma que “o museu é um lugar de produção de conhecimento histórico”, e não apenas de preservação. Nessa perspectiva, o guia de visita deve provocar questionamentos: de onde veio esse objeto? A quem pertenceu? Que histórias são contadas — e quais são silenciadas?

Terra (2008) complementa ao afirmar que a mediação em museus deve ser dialógica, e não instrucional. O educador, ao conduzir ou elaborar um roteiro, deve criar oportunidades de troca, escuta e interpretação. Isso significa que o guia de visita pode — e deve — propor atividades interativas, perguntas abertas, momentos de pausa para observação e debates reflexivos, promovendo o envolvimento afetivo e intelectual dos participantes.

O caráter formativo do guia também implica um planejamento prévio da visita. Como destaca Marandino (2002), uma visita educativa ao museu deve contemplar três momentos: preparação (na escola ou em outro contexto), exploração do espaço expositivo (com roteiro orientado), e reflexão pós-visita (com retomada dos conteúdos e vivências). O guia funciona, assim, como fio condutor entre esses três momentos, conectando o que se aprende no museu ao universo cultural do visitante.

Outro aspecto importante é a acessibilidade e inclusão. Guias devem ser planejados para públicos diversos: pessoas com deficiência visual ou auditiva, crianças, idosos, e grupos indígenas, quilombolas ou migrantes, por exemplo. Para isso, é necessário desenvolver materiais multissemióticos, com recursos táteis, visuais e sonoros, assim como linguagem clara e acolhedora (FERREIRA, 2014).

Por fim, cabe destacar que os guias de visita são também registros documentais da ação educativa do museu, podendo ser arquivados, estudados e aperfeiçoados. Segundo Bartolucci (2011, p. 27), os roteiros educativos e textos de exposição devem ser compreendidos como artefatos culturais, pois expressam intencionalidades pedagógicas, narrativas disciplinares dominantes e disputas de memória. Elaborá-los, portanto, implica reconhecer que não se trata de instrumentos neutros, mas de construções simbólicas que materializam escolhas curatoriais e concepções de educação. A produção desses roteiros exige, assim, uma postura crítica e ética, capaz de articular intencionalidade pedagógica e sensibilidade cultural, de modo a favorecer uma mediação que amplie o diálogo entre patrimônio, memória e público.

3.1 OBJETIVOS PEDAGÓGICAS PARA A PRODUÇÃO DE UM GUIA DE VISITAÇÃO AO ICBAA

A presente proposta pedagógica tem como objetivo promover o ensino de história local junto às turmas de oitavo ano do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Sete de Setembro, no município de Agudo, Rio Grande do Sul. Para alcançar esse objetivo, será elaborado e aplicado um Guia de Visitas Educativas ao Instituto Cultural Brasileiro Alemão de Agudo (ICBAA), concebido como um recurso metodológico de mediação entre os estudantes e o acervo do museu. A proposta busca aproximar os conteúdos escolares de História da realidade sociocultural local, com ênfase

na presença e no legado da imigração alemã na região central do estado.

O uso de espaços museológicos como extensão da sala de aula é defendido por diversos autores que reconhecem o potencial dos museus para promover aprendizagens significativas, estimular o pensamento crítico e fortalecer a identidade cultural dos estudantes (BRUNO, 1999; RÚSSIO, 1981; SCHEINER, 2003). No caso específico do ICBAA, cuja missão institucional está diretamente vinculada à preservação da memória da imigração alemã, a visita pedagógica representa uma oportunidade valiosa de integrar história local e história global, permitindo que os estudantes reflitam sobre os processos de colonização, os fluxos migratórios, as formas de resistência e as transformações culturais ocorridas ao longo do tempo.

A criação do guia será orientada por princípios da Educação Patrimonial, entendida como uma prática educativa voltada à valorização crítica do patrimônio cultural, material e imaterial (LOBO, 2011). A proposta é que o guia contenha orientações antes, durante e depois da visita, além de apresentar atividades interpretativas, desafios investigativos, perguntas orientadoras e conteúdos que relacionem os objetos do acervo do ICBAA com os temas abordados no currículo de História do oitavo ano, como imigração, trabalho, cultura e identidades. Precisa desenvolver a proposta mesmo que de forma inicial e provisória, definir como o guia será feito detalhadamente.

Além disso, pretende-se que o guia contribua para estimular o protagonismo estudantil, por meio da mediação ativa e dialógica com o acervo do museu. Como sugere Terra (2008), a ação educativa em museus deve ultrapassar o caráter instrucional e promover experiências de leitura crítica da história e da memória. Os estudantes não serão meros receptores de informações, mas sujeitos ativos no processo de significação dos bens culturais.

Com isso, o guia também servirá como estratégia para fortalecer a articulação entre escola e comunidade, promovendo o reconhecimento da história local como parte integrante da formação histórica dos alunos. Como afirma Fonseca (2003), “a história ensinada deve permitir ao aluno compreender sua própria inserção no mundo”, e isso passa pela valorização dos vínculos entre o passado da sua comunidade e os grandes processos históricos.

Espera-se, portanto, que a aplicação do Guia de Visitas ao ICBAA contribua para qualificar o ensino de História, proporcionando aos alunos da EMEF Sete de Setembro uma vivência concreta de aprendizagem histórica. O projeto visa também fomentar a formação de uma consciência crítica e cidadã, capaz de valorizar o patrimônio cultural

como expressão da diversidade, da memória e dos conflitos sociais.

3.2 ELABORANDO O GUIA DE VISITAS

O guia de visitação pedagógica ao Instituto Cultural Brasileiro Alemão de Agudo (ICBAA) será elaborado com o objetivo de transformar a experiência de uma saída de campo em uma prática significativa e estruturada de ensino de História, permitindo aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental compreendam, de maneira concreta e crítica, o processo de imigração alemã para a região central do Rio Grande do Sul no século XIX. A proposta busca ir além da visita passiva a um espaço expositivo, incentivando a investigação, a reflexão e a valorização da memória histórica local.

Através do uso desse guia, os alunos serão orientados a desenvolver habilidades específicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente aquelas previstas no objeto de conhecimento EF08HI05, que propõe o estudo da imigração europeia para o Brasil no século XIX, com atenção para os fatores de expulsão e atração dos migrantes, bem como as suas contribuições e os conflitos decorrentes do processo de colonização. Dessa forma, o guia serve como instrumento para consolidar saberes relacionados ao contexto histórico da imigração alemã, articulando-o à vivência direta com documentos, objetos, fotos, mapas, construções e narrativas presentes no ICBAA. Além disso, o material amplia seu escopo ao contemplar também a presença e a trajetória dos povos originários da região central do Rio Grande do Sul e dos povos africanos trazidos compulsoriamente para cá, de modo a garantir uma abordagem mais ampla, crítica e inclusiva da história local.

No que se refere aos povos originários, o guia busca destacar que a região de Agudo e arredores foi habitada, por séculos, por diferentes grupos indígenas que possuíam sistemas próprios de organização social, formas de subsistência, culturas materiais e práticas espirituais. Objetos como pontas de lança, vasilhas e vasos, ainda hoje encontrados e preservados no ICBAA, permitem compreender como esses povos desenvolveram sofisticados conhecimentos técnicos e estabeleceram uma relação profunda com a natureza. Tais elementos, contudo, são frequentemente silenciados nas narrativas oficiais, que privilegiam a história dos colonizadores. O guia, portanto, pretende restituir aos indígenas o papel de protagonistas no processo histórico, ressaltando suas contribuições e também as violências e deslocamentos que sofreram com a chegada dos europeus.

Já em relação aos povos africanos, a proposta reconhece que, embora o acervo do ICBAA não preserve materiais diretamente ligados a essa população, sua presença foi

determinante para a conformação da sociedade local e regional. Os africanos, trazidos na condição de escravizados, contribuíram de forma decisiva para a economia, a religiosidade, a culinária, a música e outras dimensões culturais da região. Ao mesmo tempo, enfrentaram processos de exclusão e invisibilização que ainda se refletem na ausência de seus vestígios materiais nos acervos institucionais. Incluir essa perspectiva no guia é fundamental para evidenciar não apenas a centralidade dos africanos na formação da sociedade brasileira, mas também para problematizar a maneira seletiva como a memória histórica foi construída e preservada.

Desse modo, ao articular a imigração alemã com a presença indígena e africana, o guia contribui para uma compreensão mais complexa e plural do passado regional. Trata-se de estimular os estudantes a refletirem sobre heranças culturais múltiplas, disputas de memória e processos de resistência que atravessaram a formação da sociedade local. O objetivo é formar uma consciência histórica capaz de reconhecer a diversidade como fundamento da identidade brasileira e de superar os silenciamentos ainda presentes na história oficial.

Produção de conhecimento autoral e valorização da pluralidade de vozes – Ao final da visita, espera-se que os alunos produzam registros reflexivos (relatórios, textos, vídeos, exposições, murais, etc.), nos quais expressem suas compreensões sobre a visita e a história da imigração. O guia fornecerá sugestões metodológicas para essa produção, incentivando o protagonismo discente e a valorização da diversidade de interpretações históricas.

Assim, o guia se constitui como uma ferramenta didática que articula teoria e prática, currículo e território, passado e presente, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, conscientes e respeitosos com a pluralidade cultural e a memória coletiva. Ele representa uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem, profundamente conectada à realidade dos estudantes da EMEF Sete de Setembro e ao compromisso da escola com uma educação histórica significativa.

1. Apresentação e objetivos do guia

O guia se iniciará com uma breve apresentação do material e seus objetivos pedagógicos, destacando a importância da valorização do patrimônio histórico-cultural e da construção de uma consciência histórica local. Nessa seção, será explicitado que o guia foi pensado para ser utilizado antes, durante e após a visita ao museu, promovendo uma experiência didática articulada com os conteúdos curriculares.

2. Contextualização histórica

Haverá uma seção introdutória com uma síntese histórica sobre a imigração alemã no século XIX, abordando os principais fatores de expulsão (na Europa) e atração (no Brasil), as políticas de colonização do Império Brasileiro, o cotidiano dos imigrantes, os processos de adaptação, resistência e preservação cultural, bem como as marcas dessa imigração na formação social, econômica e cultural da região de Agudo e arredores. Contudo, essa análise não se restringirá apenas à presença germânica: será fundamental considerar também os povos indígenas que habitavam a região muito antes da chegada dos colonizadores, cujos vestígios arqueológicos revelam práticas de subsistência, tecnologias próprias e cosmologias que foram violentamente impactadas pelo processo de ocupação europeia. Da mesma forma, será incluída a contribuição dos povos africanos trazidos compulsoriamente ao Brasil, cuja força de trabalho, cultura e resistência desempenharam papel essencial na conformação da sociedade brasileira, ainda que suas memórias tenham sido em grande medida silenciadas nos registros oficiais. A integração dessas três dimensões — indígena, africana e alemã — permitirá uma visão mais ampla e crítica da história local, evidenciando tanto a diversidade cultural que compõe a identidade regional quanto as disputas de memória que ainda marcam o presente.

3. Informações práticas sobre a visita

Essa parte do guia conterá dados logísticos e organizacionais, como endereço do museu, horário de funcionamento, duração estimada da visita, instruções sobre o comportamento esperado no espaço museal e orientações básicas para professores e alunos sobre como aproveitar melhor a experiência.

4. Roteiro de visita. Como produzirá o roteiro?

Será apresentado um roteiro detalhado, dividido por ambientes ou salas do museu. Cada espaço terá:

- a) uma descrição do acervo (objetos, documentos, utensílios, vestimentas, ferramentas, imagens etc.);

- b) questionamentos orientadores para estimular a observação crítica dos alunos; sugestões de diálogos interdisciplinares (com Geografia, Sociologia, Artes e Língua Portuguesa).

5. Atividades durante a visita

O guia trará atividades impressas ou em formato digital que os alunos poderão realizar enquanto percorrem o museu, como:

- a) caça aos objetos (atividade de localização de itens históricos no acervo);

- b) leitura e interpretação de placas e painéis;

- c) registro escrito e visual (desenho ou fotografia) de algo que considerem marcante;

d) fichas de análise de fontes históricas expostas no museu.

6. Atividades pós-visita. Como essas atividades serão propostas/ realizadas? Precisa descrever as condições, os tempos, quantas pessoas envolvidas, etc.

Após o retorno à escola, o guia proporá atividades de aprofundamento, como:

debates em grupo; produção de textos dissertativos e narrativas históricas; elaboração de painéis ou exposições escolares sobre o tema da imigração; elaboração de painéis ou exposições escolares sobre o tema da imigração; criação de podcasts, vídeos ou dramatizações com base nas experiências da visita.

7. Avaliação formativa

O material incluirá instrumentos de avaliação formativa que permitirão ao professor identificar os avanços dos estudantes em relação à compreensão histórica, à valorização do patrimônio e ao desenvolvimento de competências, como a análise crítica e a empatia histórica. Entre esses instrumentos, destaca-se o uso de jogos digitais interativos, como o Kahoot, que possibilitam verificar de maneira lúdica e dinâmica a assimilação de conceitos, fatos e interpretações trabalhados em sala de aula e no museu. Além disso, propõe-se a realização de rodas de conversa avaliadas, nas quais os estudantes possam expressar suas percepções sobre os conteúdos, confrontar diferentes interpretações e articular suas experiências pessoais com os processos históricos estudados. Esses recursos buscam diversificar as formas de avaliação, superando a lógica puramente conteudista e estimulando o protagonismo discente no processo de ensino-aprendizagem.

8. Referências bibliográficas e recursos complementares

Ao final, serão apresentadas as fontes utilizadas para elaboração do guia, bem como sugestões de leitura, vídeos e sites institucionais que possam ampliar o conhecimento dos professores e alunos sobre a temática.

Esse guia será, portanto, mais do que um simples roteiro: será um material pedagógico completo, articulado com a BNCC, sensível ao território em que os alunos vivem, e pensado para tornar o museu um espaço vivo de aprendizagem.

O guia de visitação ao Instituto Cultural Brasileiro Alemão de Agudo (ICBAA) foi concebido não apenas como um recurso pontual para uma única experiência pedagógica, mas como um instrumento permanente e adaptável ao longo do tempo. A proposta é que esse material integre o planejamento didático das aulas de História do 8º ano do Ensino Fundamental nas edições subsequentes do currículo escolar, garantindo sua reaplicabilidade, contextualização e atualização periódica conforme o desenvolvimento das turmas e a realidade sociocultural dos estudantes.

Em primeiro lugar, o guia pode ser utilizado anualmente, sempre que os professores abordarem o conteúdo da imigração europeia no Brasil, especialmente a alemã no século XIX, como previsto pela BNCC no objeto de conhecimento EF08HI05. Por conter uma base teórica sólida e atividades práticas articuladas com o museu, ele permite que docentes diferentes, mesmo que não tenham participado da elaboração inicial, conduzam a visita com autonomia, sem comprometer a qualidade da experiência educativa.

Além disso, o guia serve como material de apoio para professores recém-ingressos na escola, oferecendo um roteiro estruturado, sugestões de atividades e instrumentos de avaliação, o que facilita o planejamento de aulas interdisciplinares e o uso didático do patrimônio histórico local. Com isso, promove-se a continuidade do projeto pedagógico mesmo diante de mudanças no corpo docente.

Outro aspecto importante é o potencial de adaptação do guia para outras turmas além do 8º ano. O conteúdo e as atividades nele propostas podem ser ajustados para turmas do 6º, 7º ou 9º ano, dependendo dos temas transversais abordados. Por exemplo, é possível trabalhar a imigração como eixo de discussão nas aulas de diversidade cultural, relações de trabalho, patrimônio histórico ou regionalismo. Isso amplia o uso do guia para projetos integradores, feiras culturais ou semanas temáticas.

Além do uso escolar formal, o guia poderá ser utilizado em atividades extracurriculares e projetos pedagógicos integradores, como saídas de campo interdisciplinares, projetos de valorização da memória da comunidade e ações voltadas ao fortalecimento da identidade local. Assim, o museu deixa de ser um espaço passivo de visita e passa a ocupar uma posição ativa na formação histórica e cidadã dos estudantes, fortalecendo o vínculo entre escola e território.

Por fim, o guia pode funcionar como base para práticas avaliativas alternativas e produção de conhecimento autoral pelos alunos, como elaboração de painéis, minixposições, entrevistas com moradores locais e produção de materiais digitais (vídeos, podcasts, blogs). Isso permite que as futuras turmas não apenas consumam o conteúdo do guia, mas também contribuam para seu aprimoramento contínuo, incorporando novas experiências, olhares e interpretações ao longo do tempo.

3.3 INFORMAÇÕES DISCUTIDAS EM SALA DE AULA ANTES DA APLICAÇÃO DO GUIA DE VISITAÇÃO AO ICBA

Por que visitar o ICBA?

Antes de irmos ao museu é importante entender que ele não é apenas um lugar com “coisas velhas”. O ICBA guarda pistas da história de milhares de anos, que nos ajudam a compreender quem somos hoje. Cada objeto, cada pedra talhada, cada fragmento de cerâmica

traz consigo histórias de povos que viveram aqui muito antes de nós.

O museu é como uma caixa de memórias coletivas: nele podemos ver e aprender como diferentes culturas se desenvolveram, como sobreviveram e como influenciam até hoje nosso modo de viver na região central do Rio Grande do Sul.

Quem eram os primeiros habitantes da região?

Povos pré-históricos

Estudos arqueológicos mostram que a presença humana na região central do RS remonta a cerca de 8 mil anos. Foram identificadas três tradições culturais importantes:

Tradição Humaitá – povos caçadores-coletores que utilizavam ferramentas de pedra polida e ocupavam áreas próximas a rios.

Tradição Vieira – caracterizada por instrumentos líticos específicos e pela presença em áreas de mata e transição ecológica.

Tradição Tupi-Guarani – já agricultores, produziram cerâmicas e ocuparam grandes aldeias, desenvolvendo práticas culturais complexas.

Esses vestígios mostram que a região sempre foi um espaço de convivência e diversidade cultural.

Povos indígenas históricos:

Mais recentemente, encontramos a presença de três etnias principais:

Guarani – agricultores, pescadores e coletores. Cultivavam milho, mandioca, feijão e criaram aldeias organizadas.

Kaingang – pertencentes ao tronco Jê, viviam em aldeias semissedentárias e utilizavam intensamente a erva-mate.

Charrua – povos nômades e guerreiros, conhecidos pela habilidade no uso do cavalo e pela resistência à colonização.

Esses povos não apenas viveram aqui, mas também ensinaram os colonizadores a sobreviver, mostrando como cultivar, caçar, pescar e aproveitar os recursos naturais da região.

Como a chegada dos europeus mudou tudo?

A partir do século XVII, a chegada dos colonizadores portugueses e espanhóis e, mais tarde, de imigrantes alemães, italianos e outros, transformou radicalmente a vida dos povos originários. Muitos foram expulsos de suas terras, outros foram obrigados a viver em reduções jesuíticas, como a Missão de Santana, criada em 1632.

Povos africanos

Foram trazidos escravizados, principalmente do Congo, Angola, Benguela e da

Costa da Mina, chegando ao RS pelo porto de Rio Grande e seguindo para cidades como Rio Pardo, Cachoeira do Sul e Santa Maria.

Atuaram na pecuária, agricultura, construção e serviços urbanos/domésticos, inclusive em áreas de colonização europeia.

Contribuíram com saberes agrícolas, culinária, musicalidade e religiosidades, como o Batuque.

Criaram formas de resistência, como as fugas e os quilombos (ex.: Rincão dos Negros, em Rio Pardo).

Após a abolição, enfrentaram exclusão social, mas mantiveram viva a identidade através de clubes, associações e tradições culturais.

Mais tarde, no século XIX, com a colonização europeia, a memória indígena e negra foi muitas vezes apagada dos relatos oficiais, como se a história da região começasse apenas com os imigrantes. O ICBAA ajuda a recuperar essas memórias silenciadas.

Por que preservar essa memória?

Quando olhamos para objetos arqueológicos e históricos no museu, não estamos apenas diante de pedras, ossos ou cerâmicas. Estamos diante de fragmentos de identidade.

Eles nos mostram que o Brasil não tem uma única origem, mas várias.

Eles nos ajudam a compreender que a história é feita de encontros, conflitos e resistências.

Eles reforçam a ideia de que conhecer o passado é essencial para valorizar a diversidade cultural de hoje.

O que observar na visita?

Ao visitar o ICBAA, fique atento a:

Cerâmicas Guarani: observe as formas e pinturas, que revelam técnicas e tradições transmitidas por gerações.

Ferramentas líticas (de pedra): imagine como eram usadas para caçar, cortar, raspar e construir.

Objetos do cotidiano: roupas, instrumentos e utensílios que mostram como esses povos viviam e se relacionavam com o ambiente.

Exposições sobre arqueologia: perceba como os arqueólogos estudam os vestígios para reconstruir a vida do passado.

Para pensar antes da visita

Por que será que a história dos indígenas e afrodescendentes foi muitas vezes

apagada das narrativas oficiais?

O que podemos aprender com os povos originários sobre o cuidado com a natureza e a coletividade?

De que forma a memória cultural dos povos antigos ainda está presente na nossa vida cotidiana (na alimentação, nos costumes, nas palavras que usamos).

3.4 GUIA DE VISITAÇÃO AO ICBAA



Guia de Visitação ao Instituto Cultural Brasileiro Alemão de Agudo (ICBAA)

Projeto Educativo – EMEF Sete de Setembro

Professor responsável: Mateus Costa Rosa

Ano: 2025

Este guia tem como finalidade proporcionar aos estudantes uma experiência educativa significativa no Instituto Cultural Brasileiro Alemão de Agudo (ICBAA). Mais do que um espaço de preservação de objetos antigos, o museu constitui-se como um ambiente de construção de memórias, narrativas e identidades. O objetivo é permitir que os alunos reconheçam no patrimônio cultural não apenas a herança da imigração alemã, mas também as ausências e silenciamentos das culturas indígenas e africanas, fundamentais para a formação histórica da região central do Rio Grande do Sul.

Informações Práticas

- Endereço: Av. Concórdia, 97 – Centro, Agudo/RS.
- Horário de visitação: conforme agendamento escolar.
- Tempo estimado da visita: 1h30min.
- Regras de conduta: não tocar nos objetos expostos; fotografar com respeito; manter silêncio e atenção durante as explicações.

Linha do Tempo Viva

Momento: Antes da visita

Objetivo: Situar os alunos nos processos históricos que o ICBAA representa.

Atividade:

Construir uma linha do tempo coletiva, destacando eventos locais e mundiais que se relacionam à imigração, à escravidão e à resistência indígena.

Fundado em 1982 pelo pastor Rudolf Brauer, o ICBAA tem como missão preservar e difundir a cultura teuto-brasileira. Seu acervo reúne documentos, utensílios domésticos, roupas, móveis e objetos de uso cotidiano dos imigrantes alemães que chegaram à região no século XIX. Esse material revela aspectos das práticas de trabalho agrícola, da religiosidade luterana e católica, da vida escolar e das formas de sociabilidade dos imigrantes.



**Pastor Rudolf
Brauer**

**Foto início da
construção do
ICBAA, 1982.**



Entretanto, é necessário reconhecer criticamente que o acervo do ICBAA apresenta uma narrativa centrada exclusivamente na imigração alemã, não incorporando objetos referentes à cultura africana e apenas alguns objetos retratando a cultura indígena. A ausência desses materiais é reveladora de um processo histórico mais amplo: enquanto a memória teuto-brasileira foi registrada, preservada e celebrada, as contribuições dos povos originários e dos afrodescendentes foram marginalizadas e invisibilizadas. Ressaltar essa lacuna é, portanto, uma parte essencial da proposta pedagógica deste guia.

Atividade durante a visita

Roteiro Crítico da Memória

Momento: Durante a visita

Objetivo: Estimular a leitura crítica dos objetos expostos.

Atividade:

Os alunos recebem um roteiro com três perguntas orientadoras:

Qual história este objeto conta?

Que vozes estão ausentes nesta narrativa?

Como esse objeto se conecta com a minha comunidade hoje?

Museu Histórico Pastor Rudolf Brauer → Objetos antigos, utensílios, roupas e documentos da imigração.



Biblioteca Alemã: reúne livros em língua alemã e portuguesa, destacando a importância da preservação cultural pela educação.

- **Atividade: leitura orientada de trechos selecionados, seguida de roda de conversa avaliada sobre a relação entre língua, identidade e memória.**



Atividade de encerramento

- ♦ **Roda de conversa → Ao final, faremos uma discussão em grupo sobre o que vimos e o que não vimos no acervo, pensando nos silêncios da memória histórica.**
- ♦ **Kahoot interativo → Um quiz rápido no celular sobre os conteúdos da visita para avaliar o que aprendemos.**

Vozes Silenciadas: Reconstruindo Ausências

Momento: Após a visita

Objetivo: Trabalhar os “apagamentos históricos” identificados por ti e reconhecidos pela presidente do ICBA.

Atividade:

Em grupos, os alunos escolhem uma ausência percebida (povos indígenas, africanos ou mulheres) e produzem um cartaz, texto narrativo ou vídeo curto com o título “O que o museu não mostra, mas a História conta”.

A Memória em Debate

Momento: Pós-visita (em sala)

Objetivo: Criar um espaço de diálogo crítico.

Atividade:

Debate orientado: “O que deve ser lembrado e o que costuma ser esquecido nos museus?”

Os alunos argumentam a partir de suas observações e das reflexões teóricas estudadas.

Curadores por um Dia

Momento: Após a visita

Objetivo: Desenvolver empatia histórica e consciência crítica.

Atividade:

Os alunos reorganizam digitalmente ou em maquete uma “nova exposição” para o ICBA, incluindo objetos e narrativas ausentes (ex.: cultura africana, saberes indígenas).

Meu Lugar na História

Momento: Encerramento da pesquisa

Objetivo: Estimular a reflexão pessoal e comunitária.

Atividade:

Cada aluno escreve um breve depoimento ou faz um desenho representando como se vê dentro da história de Agudo. O material pode compor uma mostra escolar ou ser doado simbolicamente ao ICBA.

Objetivo

Com esta visita, queremos que você:

- **Reconheça a importância da imigração alemã na região.**
- **Reflita sobre a ausência de representações indígenas e africanas no museu.**
- **Aprenda a analisar objetos como documentos históricos.**
- **Desenvolva sua consciência histórica, conectando passado e presente.**



3.5 METODOLOGIA E APLICAÇÃO PEDAGÓGICA

O percurso metodológico desta pesquisa estrutura-se na articulação entre a História Local, a Educação Patrimonial e a Educação Histórica, tomando como objeto central a elaboração e aplicação de um guia pedagógico de visitação ao Instituto Cultural Brasileiro Alemão de Agudo (ICBAA). O objetivo é compreender de que forma a mediação didática em espaços de memória pode contribuir para a formação da consciência histórica dos estudantes da rede pública municipal.

A escolha pelo ICBAA decorre de sua relevância como lugar de memória, no sentido atribuído por Nora (1993, p. 9), ao constituir-se como espaço simbólico no qual se condensam narrativas sobre a imigração alemã na região central do Rio Grande do Sul. Entretanto, o museu também é marcado por silêncios: embora preserve um rico acervo da cultura teuto-brasileira, não apresenta objetos referentes às culturas indígenas e africanas, que igualmente compõem a história regional. Esse dado é metodologicamente relevante, pois permite problematizar com os alunos os processos de seleção e exclusão da memória coletiva (HALBWACHS, 1990, p. 57).

O guia foi elaborado com base em princípios da Educação Histórica, entendendo que a formação da consciência histórica, conforme Rüsen (2001, p. 45), requer o desenvolvimento da capacidade de relacionar passado, presente e futuro em narrativas significativas. Bittencourt (2009, p. 23) reforça que a educação histórica deve valorizar múltiplas fontes e linguagens, entre elas o patrimônio cultural, para promover aprendizagens críticas e socialmente relevantes.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa previa a aplicação do guia em visitas presenciais com turmas da rede municipal, articulando momentos de pré-visita (atividades em sala de aula), visita guiada (exploração dos espaços e acervos do ICBAA) e pós-visita (atividades avaliativas e reflexivas). Contudo, até o presente momento, a aplicação empírica não foi realizada em virtude das condições sociais e ambientais que atingiram a região central

do Rio Grande do Sul. As grandes enchentes que ocorreram em 2024, seguidas por um período de chuvas constantes em 2025, impactaram profundamente a vida escolar. Muitos estudantes não conseguem frequentar a escola regularmente, e as atividades externas foram suspensas por questões logísticas e de segurança.

Esse cenário adverso, embora tenha limitado a realização prática da visitação, torna-se ele próprio um dado da pesquisa, ao evidenciar como fatores externos interferem nos processos educativos. Ao mesmo tempo, abriu espaço para a reflexão sobre estratégias alternativas de mediação cultural, como o uso de recursos digitais, oficinas de análise de imagens do acervo e rodas de conversa em sala de aula. Assim, mesmo sem a aplicação direta da visita até o momento, a pesquisa mantém sua relevância, pois revela os limites e as possibilidades do ensino de História em contextos de crise, ao mesmo tempo em que reforça a importância do ICBAA como espaço de memória e patrimônio cultural para a comunidade escolar.

3.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida em torno das visitas guiadas ao Instituto Cultural Brasileiro Alemão de Agudo (ICBAA) buscou refletir sobre o papel dos museus como espaços de memória e de aprendizagem histórica, articulando o patrimônio cultural da região central do Rio Grande do Sul ao ensino de História na educação básica. O objetivo central consistiu em elaborar um guia de visitação que, fundamentado na Educação Histórica e na Educação Patrimonial, pudesse auxiliar os professores a transformar a experiência museal em uma prática pedagógica significativa, favorecendo o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes.

O percurso realizado permitiu reafirmar a relevância do ICBAA como lugar de memória (NORA, 1993), capaz de articular passado e presente, preservando elementos da imigração alemã e, ao mesmo tempo, revelando silêncios e ausências significativas, como a escassa representação de povos indígenas e a inexistência de registros materiais da presença africana no acervo. Tais lacunas demonstram que o museu não é um espaço neutro, mas uma construção histórica e social, permeada por escolhas curatoriais e disputas de memória (HALBWACHS, 1990). Nesse sentido, o guia elaborado propôs não apenas a valorização dos objetos preservados, mas também a problematização crítica das memórias invisibilizadas.

Embora o guia ainda não tenha sido aplicado em visitas presenciais, em razão das enchentes de 2024 e das chuvas constantes de 2025, que dificultaram o acesso dos alunos à escola e inviabilizaram as saídas de campo, a pesquisa revelou a importância de pensar alternativas metodológicas em contextos de crise. A impossibilidade prática tornou-se, portanto, parte constitutiva da investigação, evidenciando como a realidade social e ambiental

interfere diretamente nos processos educativos e exigindo que o professor esteja preparado para reinventar suas estratégias.

Como contribuição, o trabalho oferece um material pedagógico estruturado, capaz de orientar futuras atividades de visita ao ICBAA quando as condições permitirem. Mais do que um roteiro, o guia constitui-se em um instrumento de mediação cultural, ao integrar conteúdos históricos, atividades avaliativas formativas e reflexões críticas sobre memória, identidade e patrimônio. Ao mesmo tempo, indica possibilidades de adaptação para atividades em sala de aula, como rodas de conversa, análise de imagens do acervo e recursos digitais, de modo a aproximar o museu da realidade escolar mesmo em períodos de impossibilidade de deslocamento.

Em termos acadêmicos, a pesquisa reforça a necessidade de ampliar os estudos sobre a relação entre ensino de História e museus locais, especialmente no interior do Rio Grande do Sul, onde instituições como o ICBAA desempenham papel fundamental na preservação de memórias regionais. A reflexão aqui proposta pode contribuir para outras experiências em contextos semelhantes, fortalecendo a interface entre Educação Histórica, Educação Patrimonial e História Local.

Por fim, a dissertação reafirma a convicção de que o ensino de História não se limita à sala de aula, mas deve dialogar com os espaços culturais e de memória das comunidades, estimulando os estudantes a reconhecerem-se como sujeitos históricos. As visitas guiadas ao ICBAA — ainda que não realizadas no presente contexto — permanecem como horizonte pedagógico relevante, cuja concretização poderá contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e comprometidos com a preservação e valorização do patrimônio histórico e cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, V. Manual de história oral. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ALMEIDA, Adriana Mortara; ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. Museus e educação: experiências e reflexões. São Paulo: Cortez, 2015.
- ALMEIDA, Juniele R.; ROCHA, Helenice. História pública e educação histórica: diálogos possíveis. São Paulo: Letra e Voz, 2015.
- AMADO, Janaína. História e Região: Reconhecendo e construindo espaços. In: SILVA, Marcos A. (org.). República em migalhas: história regional e local. São Paulo: Marco Zero/ANPUH, 1990. p. 7–15.
- BANDEIRA, M. L. Patrimônio cultural imaterial e identidade. Revista Brasileira de História, v. 30, n. 59, p. 67-84, 2010.
- BARBOSA, Vilma de Lurdes. Ensino de História Local: redescobrimos sentidos. Revista de História Saeculum, João Pessoa, v. 15, p. 57–85, jul./dez. 2006.
- BECKER, Ítala Irene Basile. Guarani: organização social e arqueologia. Porto Alegre: UFRGS, 1995.
- BERUTE, Gabriel Santos. Dos escravos que partem para os portos do sul: características do tráfico negreiro do Rio Grande de São Pedro do Sul, c.1790–c.1825. Dissertação (Mestrado em História) – UFRGS, Porto Alegre, 2006.
- BITTENCOURT, Circe. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.
- BLOCH, M. Apologia da história, ou, O ofício de historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 5 maio 2025.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Decreto n.º 426, de 24 de julho de 1845. Regulamento acerca das Missões de catechese, e civilização dos Índios. Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1845.
- BRASIL. Decreto n.º 3.784, de 19 de janeiro de 1867. Regula as colônias do Estado. Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1867.
- BRASIL. Decreto n.º 528, de 28 de junho de 1890. Regula a entrada de imigrantes no

Brasil. Diário Oficial da República, Rio de Janeiro, 1890.

BRASIL. Decreto nº 8.124, de 17 de outubro de 2013. Regulamenta dispositivos da Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 out. 2013.

BRASIL. Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre terras devolutas e colonização. Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1850.

BRASIL. Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009. Institui o Estatuto de Museus. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 jan. 2009.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRUNO, Cristina. Museus e educação: experiências e possibilidades. In: KAWASAKI, Patrícia; BRUNO, Cristina (org.). Museus e educação. São Paulo: Secretaria da Cultura, 1999. p. 15-36.

BRUNO, Maria C. O. Educação patrimonial: olhares múltiplos. São Paulo: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2011.

CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 2008.

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

FALK, John H.; DIERKING, Lynn D. The museum experience revisited. Walnut Creek: Left Coast Press, 2013.

FENNER, Mildo Léo. Charlotte: sonhos, tristezas e uma história de amor em dois continentes. São Leopoldo: Oikos, 2015.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral e patrimônio cultural. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

GINZBURG, C. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIRARDI, Eduardo. Território e história: a presença indígena no Sul do Brasil. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2011.

GIRON, L. S. A identidade em crise: estudos sobre os teuto-brasileiros. São Leopoldo: Unisinos, 2005.

GOLIN, Tau. A Guerra Guaranítica. Passo Fundo: UPF, 1999.

GONÇALVES, Ana Tereza; URBAN, Teresa. História local e ensino: experiências didáticas. Curitiba: CRV, 2023.

GUTIERREZ, Ester J. B. Negros, charqueadas & olarias: um estudo sobre o espaço pelotense. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 2001.

- HALBWACHS, M. A memória coletiva. São Paulo: Vértice, 1990.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HOBBSBAWM, Eric. Sobre história. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- ICBAA. Histórico institucional. Agudo, 2023. [Documento interno].
- INSTITUTO CULTURAL BRASIL-ALEMÃO DE AGUDO (ICBAA). Projetos. Agudo, [2025]. Disponível em: <https://www.icbaa.org.br/icbaa/projetos>. Acesso em: 29 abr. 2025.
- LACERDA, João Baptista de. Sur les Métis au Brésil. Rapport présenté au Congrès Universel des Races, Londres, 1911.
- LEWIS, Geoffrey. Museums and their functions. Paris: UNESCO/ICOM, 2004.
- LIMA, Solimar Oliveira. Triste Pampa: resistência e punição de escravos em fontes judiciárias no RS (1818–1833). Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.
- LOBO, Andréa. Educação patrimonial: uma abordagem crítica para a escola. São Paulo: Cortez, 2011.
- MAESTRI, Mário. O escravo no Rio Grande do Sul: a charqueada e a gênese do escravismo gaúcho. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.
- MARANDINO, Martha. Educação em museus: a mediação em foco. São Paulo: Cortez, 2002.
- MATHEUS, Marcelo; MOREIRA, Paulo Roberto Staudt. As matrículas de escravos da Capitania de São Pedro do Sul. Florianópolis: UFSC, 2012.
- MELIÀ, Bartomeu. O Guarani: uma tentativa de compreensão. São Paulo: Loyola, 1986.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. O patrimônio como documento: uma abordagem histórico-crítica. In: MONTEIRO, Ana Maria (org.). História e patrimônio: interfaces. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992. p. 13-27.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. O turismo cultural e os museus. Museologia e Patrimônio, v. 5, n. 2, p. 15-29, 2012.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A crise da memória, história e documento. Revista do Patrimônio Histórico, n. 34, 2012.
- MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2003.

NEUMANN, Eduardo Santos. *Escravidão, colonização e imigração no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

NEUMANN, Eduardo. *Escravidão e imigração: trabalho, disciplina e propriedade nas colônias alemãs do sul do Brasil*. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 35, n. 70, p. 197–220, 2015.

NOELLI, Francisco Silva. *Os Jê do Sul e a arqueologia do planalto meridional*. *Revista de Arqueologia*, São Paulo, v. 9, p. 83–118, 1996.

NOELLI, Francisco Silva; MOTA, Lúcio Tadeu. *Indígenas Kaingang no sul do Brasil: memória e história*. *Revista de Antropologia, USP*, v. 37, n. 2, p. 117–143, 1994.

NORA, P. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.

OLIVEIRA, Cláudio Moreira de. *Escravidão em Santa Cruz do Sul: um estudo histórico-demográfico*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2002.

ORO, Ari Pedro. *As religiões afro-brasileiras do Rio Grande do Sul: passado e presente*. *Estudos Avançados*, v. 16, n. 46, p. 61-80, 2002.

PIRES, Antônio José. *Missões jesuíticas e resistência indígena no Sul do Brasil*. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 39, n. 81, p. 45–66, 2019.

QUADROS, André. *Memória e identidade no Quilombo Rincão dos Negros – Rio Pardo*. *Revista Patrimônio e Memória*, v. 18, n. 2, p. 45-68, 2022.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RÚSSIO, Waldisa. *Museu, uma instituição aberta ao público*. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 1981.

SCHERER, J. L. *Patrimônio cultural e imigração alemã no RS*. Porto Alegre: EST, 2018.

SCHMITZ, Pedro Ignácio. *As tradições ceramistas no Rio Grande do Sul*. *Revista de Arqueologia*, São Paulo, v. 3, p. 5–18, 1987.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *História local e formação docente*. Curitiba: W.A. Editores, 2015.

SCHMIDT, Maria A. *Educação histórica em museus: novas perspectivas*. Curitiba: W.A. Editores, 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870–1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHEINER, Tereza. *Museologia e comunicação: reflexão e prática*. Rio de Janeiro:

UFRJ, 2003.

SEYFERTH, G. A colonização alemã no Vale do Itajaí-Mirim. Porto Alegre: UFRGS, 1997.

SEYFERTH, Giralda. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. Revista USP, n. 53, p. 84-111, 2002.

SILVA, Gilberto Osório da. A presença negra nas colônias alemãs do Rio Grande do Sul. Revista de História Regional, v. 15, n. 1, p. 33-57, 2010.

SOUZA, Susana Bleil de. Charruas e Minuanos: a resistência indígena no sul da América. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

TERRA, José Cláudio Cyrineu. Educação em museus: entre práticas e reflexões. São Paulo: Ed. SENAC, 2008.

WERLANG, William. História da Colônia Santo Ângelo: Volume I. Santa Maria: Pallotti, 1995

WILKE, Helmut. Arqueologia e etno-história no centro do Rio Grande do Sul. Santa Maria: UFSM, 2013.

WOORTMANN, K.; WOORTMANN, E. O trabalho da memória: agricultura e identidade alemã no Brasil. Brasília: Editora UnB, 2009.

REFERÊNCIAS DE IMAGENS

Figura 1: POMERANOS NO BRASIL. Mapa da Pomerânia destacando fronteiras atuais. Disponível em:
<http://www.ospomeranos.com.br/home/index.php?topicos=nav/pomerania>. Acesso em: 24 jul. 2025.

Figura 2: BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Agudo (RS): Panorama municipal. Disponível em:
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/agudo/panorama>. Acesso em: 29 jul. 2025.

Figura 3: BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Agudo (RS): Panorama municipal. Disponível em:
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/agudo/panorama>. Acesso em: 29 jul. 2025.

Figura 4: BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Agudo (RS): Panorama municipal. Disponível em:
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/agudo/panorama>. Acesso em: 29 jul. 2025.

Figura 5: BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Agudo (RS): Panorama municipal. Disponível em:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/agudo/panorama>. Acesso em: 29 jul. 2025.

Figura 6: BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Agudo (RS): Panorama municipal. Disponível em:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/agudo/panorama>. Acesso em: 29 jul. 2025.

Figura 7: BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Agudo (RS): Panorama municipal. Disponível em:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/agudo/panorama>. Acesso em: 29 jul. 2025.

Figura 8: ICBA – INSTITUTO CULTURAL BRASILEIRO ALEMÃO. Fachada do museu ICBA. Facebook, 12 mar. 2023. Disponível em: <https://www.facebook.com/museuicbaa>. Acesso em: 20 jun. 2025.

Figura 9: ICBA – INSTITUTO CULTURAL BRASILEIRO ALEMÃO. Fachada do museu ICBA. Facebook, 12 mar. 2023. Disponível em: <https://www.facebook.com/museuicbaa>. Acesso em: 20 jun. 2025.

Figura 10: CONHECENDO O RIO GRANDE. Casa da Charlotte. Facebook, 26 abr. 2024. Disponível em: <https://www.facebook.com/icbaagudo/photos/pb.100064879802857.-2207520000/389412924576152/?type=3>. Acesso em: 29 jul. 2025.

Figura 11: CONHECENDO O RIO GRANDE. Cozinha da Casa da Charlotte. Facebook, 7 mai. 2024. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo?fbid=803074398538477&set=pcb.2800130913487996>. Acesso em: 29 jul. 2025.

Figura 12: CONHECENDO O RIO GRANDE. Sala de jantar da Casa da Charlotte. Facebook, 7 mai. 2024. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo?fbid=803074398538477&set=pcb.2800130913487996>. Acesso em: 29 jul. 2025.