

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

Isaque Franco

**VIAJAR É REINTERPRETAR O PASSADO E PROJETAR O FUTURO: AS
VIAGENS DE ESTUDO TRANSFRONTEIRIÇAS COMO FERRAMENTA
PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Santa Maria, RS
2026

Isaque Franco

**VIAJAR É REINTERPRETAR O PASSADO E PROJETAR O FUTURO: AS
VIAGENS DE ESTUDO TRANSFRONTEIRIÇAS COMO FERRAMENTA
PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em História em Rede Nacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador (a): Prof^o. Dr^o. Guilherme Galhegos Felipe

Santa Maria, RS
2026

Franco, Isaque

Viajar é reinterpretar o passado e projetar o futuro:
as viagens de estudo transfronteiriças como ferramenta
pedagógica no ensino de história / Isaque Franco.- 2026.
105 p.; 30 cm

Orientador: Guilherme Galhegos Felipe
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
História em Rede Nacional, RS, 2026

1. Ensino de História 2. Educação do campo 3. Turismo
pedagógico 4. Missões jesuíticas 5. Patrimônio cultural I.
Felippe, Guilherme Galhegos 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, ISAQUE FRANCO, 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.

Isaque Franco

**VIAJAR É REINTERPRETAR O PASSADO E PROJETAR O FUTURO: AS
VIAGENS DE ESTUDO TRANSFRONTEIRIÇAS COMO FERRAMENTA
PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em História em Rede Nacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovado em 16 de março de 2026.

Guilherme Galhegos Felipe, Dr. (UFSM)
(Orientador)

Sandor Fernando Bringmann, Dr. (UFSC)
(Membro da banca examinadora)

Mara Regina do Nascimento, Dr. (UFSM)
(Membro da banca examinadora)

Santa Maria, RS
2026

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Guilherme, meu orientador, pela condução precisa e pela paciência em cada etapa deste percurso. Suas provocações acadêmicas e sua visão foram fundamentais para que este trabalho ganhasse forma e profundidade.

À Direção e aos colegas professores das Escolas São Pio X e José De Anchieta, pelo ambiente de colaboração e por compreenderem os desafios desta jornada dupla entre a sala de aula e a pesquisa. O convívio diário e as trocas de experiências foram combustíveis essenciais para as minhas reflexões.

Aos meus alunos e alunas, que são a razão maior de todo este esforço. Cada pergunta feita, cada comentário e os desafios compartilhados me motivaram a buscar, na teoria, formas de transformar a nossa experiência.

Aos meus pais, João e Teresinha, pelo apoio incondicional. Vocês me ensinaram o valor da educação muito antes de eu saber o que era uma dissertação, e este título carrega o esforço e os valores que recebi de vocês.

Aos meus filhos, Isabel, Pietro e Megan, a quem agradeço pelo amor incondicional e a quem dedico esse trabalho.

Por fim, à Raquel, minha esposa. Obrigado por ser meu porto seguro, por suportar as minhas ausências (mesmo quando eu estava presente fisicamente) e por incentivar cada um dos meus sonhos. Sem o seu amor e compreensão, o caminho teria sido muito mais árduo.

RESUMO

VIAJAR É REINTERPRETAR O PASSADO E PROJETAR O FUTURO: AS VIAGENS DE ESTUDO TRANSFRONTEIRIÇAS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

AUTOR: Isaque Franco

ORIENTADOR: Prof^o. Dr. Guilherme Galhegos Felipe

Este estudo investiga as possibilidades de aprendizagem no Ensino de História por meio do turismo pedagógico e de viagens de estudo transfronteiriças, com foco na visita aos sítios arqueológicos de San Ignacio Mini (Argentina) e São Miguel das Missões (Brasil). A pesquisa, desenvolvida com alunos dos anos finais da Escola São Pio X, uma escola do campo situada em Bozano/RS, enfrenta a problemática das limitações do ensino tradicional e do "vício do urbanocentrismo", que frequentemente negligenciam a história regional e dificultam a formação da identidade histórica dos sujeitos rurais. Fundamentada na pedagogia de Célestin Freinet, especialmente nos pilares da afetividade e do tateamento experimental, e na teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen, a dissertação adota uma metodologia qualitativa de natureza empírica. A intervenção pedagógica utilizou diários de bordo, registros fotográficos e a presencialidade como instrumentos sensoriais para a construção do conhecimento histórico. Os resultados demonstram o desenvolvimento da competência narrativa discente e a promoção de uma perspectiva decolonial, capaz de tensionar a monumentalidade das ruínas frente à invisibilização estratégica dos povos originários. Como dimensão propositiva, o trabalho apresenta o "Roteiro Pedagógico Transfronteiriço das Missões Jesuítico-Guaranis" e a materialização do protagonismo social através da proposta legislativa "Garantia de Espaços de Acolhimento Dignos para Populações Indígenas Itinerantes", que transpõe o aprendizado escolar para a intervenção democrática. Conclui-se que a experiência de cruzar fronteiras reinterpreta o passado e projeta o futuro, integrando o patrimônio ao processo de ensino e consolidando uma consciência histórica crítica, multicultural e comprometida com a justiça social no Mercosul.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação do Campo. Turismo Pedagógico. Missões Jesuíticas. Perspectiva Decolonial. Patrimônio Cultural.

ABSTRACT

TRAVELING IS REINTERPRETING THE PAST AND PROJECTING THE FUTURE: CROSS-BORDER STUDY TRIPS AS A PEDAGOGICAL TOOL IN HISTORY EDUCATION

AUTHOR: Isaque Franco

ADVISOR: Prof^o. Dr. Guilherme Galhegos Felipe

This study investigates learning possibilities in History Education through pedagogical tourism and cross-border study trips, focusing on visits to the archaeological sites of San Ignacio Mini (Argentina) and São Miguel das Missões (Brazil). Conducted with students from the final years of Escola São Pio X, a rural school located in Bozano, Rio Grande do Sul, the research addresses the limitations of traditional teaching and the “urban-centrism bias,” which often neglect regional history and hinder the formation of historical identity among rural subjects. Grounded in the pedagogy of Célestin Freinet especially the pillars of affectivity and experimental trial and error and in Jörn Rüsen’s theory of historical consciousness, the dissertation adopts a qualitative, empirical methodology. The pedagogical intervention employed logbooks, photographic records, and in-person experience as sensory instruments for constructing historical knowledge. The results demonstrate the development of students’ narrative competence and the promotion of a decolonial perspective capable of challenging the monumentality of the ruins in light of the strategic invisibilization of Indigenous peoples. As a propositional dimension, the study presents the “Transborder Pedagogical Itinerary of the Jesuit-Guarani Missions” and the materialization of social protagonism through the legislative proposal “Guarantee of Dignified Reception Spaces for Itinerant Indigenous Populations,” which translates school learning into democratic intervention. It is concluded that the experience of crossing borders reinterprets the past and projects the future, integrating heritage into the teaching process and consolidating a critical, multicultural historical consciousness committed to social justice within Mercosur.

Keywords: History Education. Rural Education. Pedagogical Tourism. Jesuit Missions. Decolonial Perspective. Cultural Heritage.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I - A CONSTRUÇÃO DE NOVAS PERSPECTIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA	16
CAPÍTULO II - A ESCRITA DA HISTÓRIA E O MUNDO COMO SALA DE AULA: CONEXÕES TEÓRICAS E A INVENÇÃO DO TERRITÓRIO MISSIONEIRO	22
2.1 APLICANDO TEORIAS NA PRÁTICA	22
2.2 RELATO DE IDENTIDADE HISTORIOGRÁFICA E PROFISSIONAL	29
2.3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: DA AULA-PASSEIO À PERSPECTIVAS SUL-AMERICANAS	30
2.4 ESTADO DO CONHECIMENTO: INTERFACES ENTRE TEORIA, PRÁTICA E AS RUPTURAS MISSIONEIRAS	35
CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO, RELATO DE EXPERIÊNCIA: A VIAGEM DE ESTUDOS TRANSFRONTEIRIÇA	40
3.1 PERCURSO METODOLÓGICO: NATUREZA, ABORDAGEM E PARTICIPANTES	40
3.2 RELATO DE EXPERIÊNCIA: A JORNADA PEDAGÓGICA EM SAN IGNACIO MINI	42
3.3 QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO METODOLÓGICA E MOSTRA DE RESULTADOS	58
3.4 A PRESENCIALIDADE GUARANI E OS PROCESSOS DE PATRIMONIALIZAÇÃO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE SÃO MIGUEL (BR) E SAN IGNACIO MINI (AR)	66
CAPÍTULO IV - DIMENSÃO PROPOSITIVA: O ROTEIRO PEDAGÓGICO TRANSFRONTEIRIÇO DAS MISSÕES JESUÍTICO-GUARANIS	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	93
ANEXOS	98
ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DE VIAGEM PARA CRIANÇAS OU ADOLESCENTES	98
ANEXO B - AMOSTRA DE DIÁRIOS DE VIAGEM PRODUZIDOS PELOS ALUNOS	99
ANEXO C: ROTEIRO PEDAGÓGICO TRANSFRONTEIRIÇO	100
ADENDO	101

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação propõe-se a investigar a transcendência dos limites físicos da instituição escolar como estratégia para a elevação da experiência cultural de seus discentes, vislumbrando recompensas pedagógicas e culturais substanciais. Embora se reconheçam os desafios burocráticos e organizacionais inerentes à mobilização de estudantes para localidades distantes, especialmente no que se refere às viagens de estudos transfronteiriças entre países vizinhos, que constituem as experiências empíricas desta pesquisa, é neste âmbito que este trabalho busca contribuir. Enfrenta, assim, os desafios de promover o turismo pedagógico, explorando as possibilidades que as regiões fronteiriças oferecem para um aprendizado mais abrangente e que busca ressignificar a experiência do ensino de História.

Esta abordagem contempla o programa de mestrado ProfHistória e justifica sua importância ao apresentar um embasamento teórico de grande valia na área pesquisada, contribuindo para o desenvolvimento pedagógico no ensino de História por meio de experimentações teóricas e práticas.

Buscou-se angariar dados por meio do estado da arte sobre a linha de pesquisa que tem como base as viagens de estudo e o turismo pedagógico transfronteiriço Brasil-Argentina. Constatou-se a existência de uma vasta bibliografia a respeito, a qual, por meio da devida revisão de literatura, contribui para a originalidade desta pesquisa. A partir da leitura e observação de diversos trabalhos e suas diferentes perspectivas, foi possível identificar lacunas e constatar a relevância do presente estudo como método ativo de ensino e aprendizagem. Demonstrou-se também sua importância como ferramenta pedagógica na formação da identidade e consciência histórica, ao aproximar os estudantes do patrimônio material e imaterial. Dessa forma, avalia-se a viabilidade do uso de metodologias que buscam aproveitar o mundo como sala de aula, utilizando a presencialidade, a prática e a vivência como instrumentos sensoriais no processo de ensino e aprendizagem de História, apoiando-se na pedagogia de Célestin Freinet (1969).

Destaca-se que a educação se encontra em contínua construção e reconstrução de saberes, que envolve todo um conjunto de experimentações, provenientes das relações sociais e de produção, de acordo com as afirmações de Rita de Cássia Alves de Souza, Karol Monteiro Mota Melo e André Riani Costa Perinotto (2011).

Turismo Pedagógico é uma ferramenta de educação que na prática demonstra a teoria das salas de aula. Pode ser vivenciado junto à natureza, ao campo, à área urbana, às áreas históricas, onde os alunos entram em contato com a comunidade local, sentem as dificuldades do cotidiano da localidade e adquirem novos conhecimentos e

informações sobre o espaço visitado, interagindo com os atrativos/recursos turísticos visitados. (SOUZA; MELO; PERINOTTO, 2011, p. 56).

Adicionalmente, pontua-se que a falta de conhecimento sobre a história local e regional é um problema cada vez mais evidente entre os estudantes da atualidade, o que contribui para uma perda progressiva da identidade histórica. Essa ausência de pertencimento merece atenção especial, pois se relaciona à priorização da História geral e do Brasil nos livros didáticos, em detrimento dos fatos históricos regionais de acordo com o pensamento de Luís Carlos Borges da Silva (2013). Essa ênfase desequilibrada dificulta a formação de uma consciência crítica dos jovens em formação escolar a respeito das culturas, lutas e resistências que há muito tempo permeiam a terra onde vivem, além de limitar a construção de sua identidade cultural e a compreensão da realidade na qual estão inseridos.

Essa realidade que permeia a vivência diária dos alunos faz menção ao convívio esporádico que a comunidade escolar estabelece com os indígenas itinerantes que habitam a comunidade durante períodos esporádicos do ano. Contudo, por mais que essa convivência aconteça, a comunidade escolar, representada pelos alunos, não consegue relacionar adequadamente a realidade social da comunidade autóctone com o contexto histórico do local onde moram.

Levando em consideração os aspectos referentes a questões sociais e educacionais da comunidade em questão, observa-se criticamente o processo e as características da formação do professor e sua perspectiva docente ao trabalhar temas que interveem nos tratos sociais da comunidade escolar. Assim, realizo de forma autocrítica minha trajetória formativa, com o intuito de refletir sobre teorias, práticas e perspectivas na formação docente na área de história, bem como suas respectivas influências no ensino, ao desempenhar a função de professor de história nos anos finais do ensino fundamental e médio. Essa auto-observação se torna uma das motivações de buscar a realização de um Mestrado, a busca por qualificação e assim conseguir contribuir de forma mais significativa e atuante no ensino de História. Tal qualificação, o Mestrado profissional de História separa minha trajetória como professor entre o antes e o depois do mestrado.

Meu nome é Isaque Franco, sendo licenciado em História pela Universidade do Norte do Paraná, onde me formei em dezembro de 2012, e iniciei minhas atividades histórico-pedagógicas no dia seguinte a conclusão da licenciatura. Sendo um apaixonado por história, não demorei em me atualizar, pois sempre senti a necessidade de continuar estudando e buscar

novos horizontes na área, e foi no ano de 2015 que fiz minha primeira pós-graduação Lato Sensu, História da Arte pelo Centro Universitário Claretiano, de Batatais, SP.

Minha trajetória na docência perpassa por diferentes esferas do âmbito escolar, particular, municipal e estadual, conseguindo assim acumular uma boa experiência como professor dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Ao fazer reflexões sobre a graduação em história, é possível fazer analogias e apontar certas necessidades, fragilidades e incoerências no processo de graduação e pós-graduação, diante disso, percebe-se a importância da ampliação da base teórica para qualificação dos profissionais da história, bem como para desconstrução de velhos paradigmas.

A graduação em História passa por diversas disciplinas que contribuem e são essenciais para uma formação adequada, todas são importantes e de teor primordial para que a formação aconteça em sua completude, como: Historiografia, Produção do conhecimento histórico, Metodologias do ensino de História, Didática, Psicologia da educação, Antropologia cultural, entre outras, porém foi durante a disciplina de Teoria da História na graduação que foi possível observar as correntes de pensamento históricas, e seus diferentes pontos de vista, como a Escola alemã, o Marxismo, o Positivismo, Escola dos Annales, e as teorias pós-modernas da história, porém esta última, de forma superficial e introdutória, como pode-se perceber no fragmento abaixo citado que fez parte de minha formação.

A partir da década de 1960, a história pretensamente nova e suas abordagens e objetos, passou a “sofrer” ataques revisionistas ou de intentos renovadores. Nessa dinâmica, novas vertentes teóricas e metodológicas surgiram, ocuparam espaços esvaziados ou abandonados pelas correntes hegemônicas e propuseram inúmeras mudanças conceituais e metodológicas. É justamente nesse cenário de intensas mudanças e transformações que surgiram, por exemplo, a História cultural e as Teorias Pós-modernas da História as quais nos esforçaremos para apresentar de modo sucinto e extremamente superficial. (Junior, 2009. p.159)

Já na pós-graduação em História da arte continuei com minhas observações, me deparando com a realidade do modo tradicional, eurocêntrico, na forma de contar a história, mesmo se falando de arte, percebia-se que o discurso partia sempre da narrativa principal do europeu, tendo como ponto de partida a arte europeia ocidental, e as demais vertentes artísticas como sendo uma espécie de sub-arte, pré-desenvolvidas e primitivas, e tendo como as artes clássicas e renascentistas como expoente maior. Ao estudar História da Arte, um nome se sobressai, Ernst Hans Gombrich, sendo notório seu grande trabalho em nome da catalogação e organização temporal das artes, bem como a compreensão sobre as diversas contribuições artísticas, porém, também pode-se perceber em sua obra, pouca atenção à diversidade cultural

e artística vinda de outros ambientes que não fossem os europeus, como nota-se em sua obra a História da Arte publicada em 1978, que destina oito páginas para a arte da América e África das 509 páginas daquela edição. Tal visão eurocêntrica fica clara no trecho a seguir:

Quanto mais recuamos na História, mais definidas, mas também mais estranhas, são as finalidades que se julga serem servidas pela arte. O mesmo se aplica se sairmos das cidades e observarmos o que se passa entre os camponeses ou, melhor ainda, se sairmos de nossos países civilizados e viajarmos para aqueles povos cujos modos de vida ainda se assemelham às condições em que viveram os nossos ancestrais remotos. Chamamos a esses povos “primitivos” não porque sejam mais simples do que nós - os seus processos de pensamento são, com frequência, mais complicados do que os nossos - mas por estarem mais próximos do estado donde, em dado momento, emergiu toda a humanidade. Entre esses primitivos não há diferença entre edificar e fazer imagens, no que se refere à utilidade. Suas cabanas existem para abrigá-los da chuva, sol e vento, e para os espíritos que geram tais eventos; as imagens são feitas para protegê-los contra outros poderes que, para eles, são tão reais quanto as forças da natureza. Pinturas e estátuas, por outras palavras, são usadas para realizar trabalhos de magia. (Gombrich, 1978. p.20).

A formação em História da Arte me proporcionou uma compreensão mais profunda sobre as diferentes formas de representação do passado e a importância das fontes visuais para a construção do conhecimento histórico. Ao analisar pinturas, esculturas e outras obras de arte, aprendi a identificar os valores, as crenças e as visões de mundo de diferentes sociedades. Essa perspectiva me permite trabalhar com meus alunos de forma mais interdisciplinar, utilizando obras de arte como recursos didáticos para estimular a análise crítica e a reflexão sobre o passado.

Nessa perspectiva, o presente trabalho busca aplicar os conhecimentos adquiridos no percurso formativo e experiência acumulada, ao contribuir na desconstrução de olhares eurocêntricos ao analisar a aplicação prática do uso do turismo pedagógico como ferramenta para o ensino de História, explorando especificamente o contexto das Missões Jesuíticas localizadas na região de fronteira entre Brasil e Argentina. A pesquisa se concentrará no desenvolvimento dessa metodologia com alunos dos anos finais do ensino fundamental de uma escola do campo, a Escola São Pio X, situada no município de Bozano, no Rio Grande do Sul.

A experiência de turismo pedagógico ocorreu por meio de uma viagem de estudos ao sítio arqueológico de San Ignacio Mini, na Argentina, buscando analisar como essa vivência contribui para a formação da consciência histórica, a valorização do patrimônio material e imaterial e a promoção de uma perspectiva Decolonial no ensino de História. A delimitação deste estudo justifica-se pela necessidade de uma abordagem mais focada, dada a amplitude de possibilidades inerentes às experiências pedagógicas extraclasse e transnacionais. As

perspectivas específicas delineadas a seguir, embora inicialmente introdutórias, serão aprofundadas no decorrer do trabalho.

Inicialmente, podemos analisar o foco geográfico em que a pesquisa se desenvolve: uma região transfronteiriça que compreende um espaço moldado historicamente pelas Missões Jesuíticas espanholas e que, atualmente, abrange territórios do Brasil, Argentina e Paraguai. O recorte temporal concentra-se nas Missões Jesuíticas durante os séculos XVII e XVIII, permitindo um estudo aprofundado do processo de aculturação e resistência dos povos originários. Esse foco da pesquisa justifica-se por sua relevância histórica e cultural, especialmente para os alunos do Rio Grande do Sul, onde se encontram ruínas remanescentes e que compartilham proximidade com a fronteira argentina, permitindo, assim, experiências transculturais enriquecedoras.

A expectativa de proporcionar novas possibilidades de aprendizagem delimita o público-alvo: a pesquisa é voltada a alunos dos anos finais do ensino fundamental da Escola São Pio X. Isso possibilita analisar o impacto da metodologia em um grupo específico de estudantes, considerando suas características e necessidades. A escolha do turismo pedagógico como metodologia educacional permite avaliar a eficácia dessa ferramenta no ensino de História, explorando a presencialidade, a prática e a vivência como instrumentos transformadores no processo de ensino e aprendizagem.

O presente estudo busca investigar como o uso do turismo pedagógico, especificamente por meio de viagens de estudo a sítios arqueológicos pode contribuir para o ensino de História, para a formação da consciência histórica, a valorização do patrimônio material e imaterial, bem como a promoção de uma perspectiva decolonial entre alunos dos anos finais do ensino fundamental de uma escola do campo. Convém acrescentar que a problemática central reside na necessidade de superar as limitações do ensino tradicional de História, que frequentemente prioriza conteúdos gerais e nacionais em detrimento da história local e regional, dificultando a formação de uma identidade cultural e a compreensão da realidade em que os estudantes estão inseridos. Resultando assim na seguinte questão que norteia a pesquisa e as atividades empíricas desenvolvidas: "De que maneira a experiência do turismo pedagógico, mediado pela visita a sítios arqueológicos transfronteiriços, contribui para dar visibilidade à história local e regional frente às narrativas genéricas dos livros didáticos e currículos escolares, fomentando a construção de uma consciência identitária histórica entre alunos dos anos finais de uma escola do campo?"

Esse ponto alinha-se com o pensamento de Muriel Pinto (2011, p.6), que, ao "analisar nas políticas culturais missioneiras a construção das narrativas da identidade regional,

procurando desnaturalizar os discursos essencializados e estereotipados" , sublinha que as políticas culturais e, por extensão, o ensino da história, muitas vezes constroem narrativas identitárias "essencializadas e estereotipadas". Assim, o presente trabalho, por meio do turismo pedagógico, busca ativamente "desnaturalizar" esses discursos, combatendo de forma crítica a Colonialidade do Saber ao aprofundar saberes sobre as origens e identidade missioneira dos alunos.

Em meio a este cenário serão demonstrados os resultados da pesquisa realizada sobre o uso de uma metodologia ativa no ensino de História, especificamente ligados às viagens de estudo e o turismo pedagógico. No decorrer da pesquisa identificou-se diferentes abordagens teóricas e práticas empregadas em pesquisas e relatos de experiências anteriores. A partir de análises, buscou-se identificar lacunas de pesquisa, relacionando e comparando as metodologias e os impactos gerados nas respectivas aplicações no ensino de História para estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

A pesquisa visa contribuir para o ensino de História, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e significativas. Tais práticas promovem a aprendizagem ativa, a valorização do patrimônio, a construção do conhecimento histórico regional e o desenvolvimento da cidadania na comunidade escolar. Isso é alcançado ao explorar o turismo pedagógico em sítios arqueológicos tombados pela UNESCO como método didático para trazer ao palco escolar o pensamento crítico decolonial que se expressa na luta e resistência dos indígenas sul-americanos no período histórico das Missões Jesuíticas espanholas na América do Sul dos séculos XVII e XVIII, bem como estabelecer conexões com as inquietações contemporâneas que envolvem as comunidades indígenas.

Ao desenvolver uma abordagem pedagógica que mobilize o alunado, percebe-se um engajamento da equipe docente escolar. Os professores de todas as áreas do ensino fundamental tornam-se público-alvo, dada a característica multidisciplinar das viagens de estudo. A participação de docentes de diferentes áreas do conhecimento justifica-se pela versatilidade da metodologia, que pode ser adaptada e integrada às diversas disciplinas do currículo escolar. A viagem de estudos oferece uma oportunidade para professores de diversas áreas trabalharem de forma interdisciplinar, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada para os estudantes.

Isso se manifesta na Geografia, ao explorar rotas, mapas, paisagens e sociedade; nas Linguagens, ao vivenciar a língua e a literatura local; nas Exatas, ao analisar aspectos econômicos e financeiros. Contudo, é especialmente na disciplina de História que o conhecimento sobre o passado pode ser aprofundado a partir de fontes primárias. Nesse

contexto, o professor da área das Humanidades poderá utilizar o ambiente físico, museus, monumentos, patrimônio físico e cultural para suas abordagens, enriquecendo o ensino de História, tornando-o mais significativo para os estudantes e, assim, contribuindo para a formação integral do aluno.

O tema e o período histórico a serem explorados neste projeto são as Missões Jesuíticas espanholas, desde seu início no século XVII até o final de suas atividades na América do Sul, no século XVIII. O período histórico em questão possui grande relevância para a história brasileira e sul-americana, pois narra o processo de aculturação e o desafio de sobrevivência, frente ao processo colonizador europeu, dos povos originários que habitavam grande parte da América do Sul.

É, contudo, de particular interesse para estudantes do Rio Grande do Sul, em especial da região noroeste do estado, onde se encontram sete ruínas remanescentes do total de trinta Missões Jesuíticas que se estabeleceram na bacia do Rio da Prata. Destas, quinze se localizam em território da atual Argentina, oito em território do atual Paraguai e sete reduções jesuíticas foram construídas do lado oriental do Rio Uruguai, atual território brasileiro. Dentre as trinta reduções jesuíticas, sete delas foram tombadas pela UNESCO. Em 1983, o conjunto das ruínas de São Miguel das Missões, no Brasil, foi reconhecido pela UNESCO como Patrimônio Cultural Mundial, juntamente com as Missões localizadas na Argentina: San Ignacio Mini, Santa Ana, Nuestra Señora de Loreto e Santa María la Mayor. Posteriormente, outras duas missões no Paraguai foram adicionadas à lista: Santísima Trinidad del Paraná e Jesús de Tavarangue. Essas missões representam um importante legado da ocupação jesuítica na região e são reconhecidas pelo seu valor histórico, arquitetônico e cultural.

Tal relevância justifica-se pela imprescindível conscientização histórica dos discentes sobre temas sensíveis como exploração, aculturação, discriminação, colonização e genocídio. Adicionalmente, fundamenta-se na aplicabilidade da Lei nº 11.645/2008, que trata da obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Brasil, 2008), contribuindo, assim, de forma significativa para o desenvolvimento de uma perspectiva decolonial e que se oponha a Colonialidade do Saber.

Para alcançar os objetivos delineados, este trabalho está estruturado em quatro capítulos que buscam integrar a fundamentação teórica à práxis pedagógica.

O Capítulo I dedica-se à análise da construção de novas perspectivas no ensino de História, com ênfase no pensamento de Anísio Teixeira e na valorização da experiência como motor da aprendizagem.

No Capítulo II, estabelecemos as conexões teóricas fundamentais entre Teixeira, Jörn Rüsen e Célestin Freinet, além de apresentar o estado do conhecimento e a contextualização histórica e geográfica do território missioneiro.

O Capítulo III detalha o percurso metodológico e o relato da experiência empírica vivenciada em San Ignacio Mini (Argentina), discutindo os resultados alcançados e realizando uma análise comparativa sobre a presencialidade indígena nos processos de patrimonialização.

Por fim, o Capítulo IV apresenta a dimensão propositiva da pesquisa, materializada no "Roteiro Pedagógico Transfronteiriço das Missões Jesuítico-Guaranis", ferramenta destinada a orientar práticas docentes que visem a integração cultural e o fortalecimento da consciência histórica no contexto do Mercosul.

CAPÍTULO I - A CONSTRUÇÃO DE NOVAS PERSPECTIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

A busca pelo conhecimento é uma necessidade inerente ao ser humano, e faz com que o indivíduo saia da inércia provocada por zonas de conforto, abandonando momentos de tranquilidade em busca do saber. A questão de mover-se, de ir em busca de algo tão valioso como o conhecimento, se repete com o passar do tempo em diferentes contextos, e não é diferente em relação aos professores e pessoas que se dedicam à educação. O mestre busca por sabedoria na intenção de ensinar com propriedade, nesse sentido poderíamos descrever inúmeras situações a respeito e citar inúmeros casos, mas um exemplo brasileiro contribui diretamente para o presente estudo, Anísio Teixeira.

Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) figura como o principal expoente do movimento dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil, sendo um dos redatores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)¹. Sua obra representa um rompimento radical com a pedagogia tradicional, que ele denominava escolástica², caracterizada pela memorização passiva e pela desconexão com a realidade social. Para Teixeira, influenciado pelo pragmatismo de John Dewey³, a educação não deveria ser um processo de transmissão unilateral de informações, mas sim uma ferramenta de reconstrução da experiência. O pensamento anísiano sustenta que a aprendizagem significativa ocorre quando o estudante é colocado diante de uma "situação real de experiência", na qual o ato de pensar se torna uma necessidade para a resolução de problemas. Em sua crítica ao ensino puramente verbalista, Anísio afirmava:

Não há, pois, nenhum meio direto de controlar ou governar a educação que a geração infantil recebe, salvo o de preparar o ambiente em que a criança age, pensa e sente. Não se educa diretamente, mas indiretamente pelo meio social. (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010. p. 45).

¹ Os pioneiros da Educação Nova no Brasil, liderados por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, lançaram o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" em 1932. Defendiam uma escola pública, laica, obrigatória, gratuita e centrada no aluno, contrapondo-se ao ensino tradicional elitista, com forte influência das ideias de John Dewey.

² A representação da educação tradicional é que o aluno molda-se em função do saber apresentado pelo professor. O exercício deixa de ser um meio para chegar a um fim. Os alunos devem ainda respeitar, obedecer e submeter-se aos professores, pois são estes os detentores do saber. Na educação nova, a imagem que se apresenta é de um ensino voltado às necessidades e interesses dos alunos. O professor é apenas um mediador, um auxiliar na construção do conhecimento e da aprendizagem. (CARDOSO; MORAES, 2014, p. 121).

³ John Dewey (1859-1952): Filósofo e pedagogo norte-americano, principal expoente do Pragmatismo e do movimento da Escola Nova. Dewey exerceu influência decisiva sobre Anísio Teixeira, com quem estudou na Universidade de Columbia. Sua filosofia defende que a educação não é uma preparação para a vida, mas a própria vida em processo de reconstrução, fundamentada no "aprender fazendo" e na experiência como centro do processo educativo. (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010).

A inserção de Anísio Teixeira nesta dissertação justifica-se pela convergência entre sua teoria e a metodologia aqui aplicada. Ao promover a viagem de estudos a San Ignacio Miní, a escola deixa de ser um ambiente de "transmissão direta" para se tornar um laboratório de investigação histórica. Quando o estudante é instigado a comparar a realidade missioneira com a sua própria identidade, ele exercita o raciocínio e a reflexão defendidos por Anísio. Mais do que isso, a transformação da indignação social em uma proposta legislativa, como a "Garantia de Espaços de Acolhimento Dignos", materializa o ideal anisiano de que a escola deve formar cidadãos capazes de gerir a própria democracia e intervir no meio em que vivem. Assim como Celestin Freinet propõe o tateamento experimental, Anísio Teixeira oferece a base filosófica para uma educação que se faz no "fazer", transformando o aluno de espectador da história em seu protagonista.

Ao analisarmos a ideia de levar estudantes para ambientes fora da escola, viajando para além dos limites territoriais nacionais, temos que levar em consideração que não são apenas os estudantes que irão aprender e deleitar-se com uma nova experiência. O professor imagina, organiza, incentiva e realiza, mas por detrás de seu ímpeto educacional, está sua ambição em aprender através da observação de exemplos metodológicos-educacionais desenvolvidos por outras instituições educacionais, despertando novos saberes ao reproduzir e compartilhar seus novos aprendizados.

Os esforços realizados por Anísio Teixeira em nome de uma renovação educacional para o Brasil da década de 1930, bem como os seus propósitos na busca por novos métodos de ensino-aprendizagem, dialoga diretamente com o método pedagógico utilizado no presente trabalho, viajar para aprender. Ao fazer descobertas e aprender com outros países e culturas, refletindo sobre práticas docentes, a partir de suas viagens investigativas realizadas em nome de uma nova educação para o Brasil entre os anos de 1925 e 1927. Desta forma Anísio Teixeira faz parte do tripé de referência teórica que sustenta esta pesquisa, onde nos apoiamos no trabalho de pesquisa e escrita desenvolvida com exímio detalhamento na obra de Silmara de Fatima Cardoso e Dislane Zerbinatti Moraes (2014), a respeito das viagens de Anísio Teixeira, no livro Viajar é inventar o futuro (Cardoso; Moraes, 2014). Anísio Teixeira mesmo tendo uma óptica diferente da dissertação em questão, pois em seus esforços buscava por modelos de educação baseadas estritamente na educação europeia e norte americana, difere-se ao passo que a dissertação em questão tem suas nuances pedagógicas voltadas para a valorização de escritores regionais sul-americanos sem desconsiderar contribuições vindas do norte. Contudo a experiência de Teixeira baseia-se no fato de viajar para angariar novos conhecimentos, fazendo conexões importantes e trazendo contribuições singulares para o presente trabalho:

A viagem é um fator de distinção, pois há uma diferença entre aqueles que podem comprovar daqueles que apenas ouviram ou leram. Conhecer *in loco* experiências culturais, sociais, educacionais ou políticas de um país concede ao viajante um lugar de autoridade, sendo-lhe permitido falar, escrever e comparar o presenciado. (CARDOSO; MORAES, 2014, p. 22).

Outra contribuição importante de Teixeira são seus registros de viagens, em que se valeu de uma escrita diária, registrando suas visões em terras estrangeiras, no caso, à Europa e aos Estados Unidos. Com essa prática influenciou o desenvolvimento da ideia em produzir diários de viagem pelos estudantes, para que realizassem suas anotações de forma livre e informal, porém observadora e constante durante a experiência pedagógica aqui descrita. Essa prática geralmente tem algumas características comuns, conforme relacionam Silmara e Dislane em sua pesquisa:

O significado mais comum e usual é de um objeto que contém a narrativa diária de experiências pessoais. Registro das vivências e sentimentos de um “eu” face ao mundo que o rodeia. Possui um caráter intimista e confidente e o protagonista/narrador podem ser coincidentes. Por esse motivo, a modalidade de enunciação do discurso geralmente é utilizada na primeira pessoa.

A matriz discursiva é muito livre, uma vez que o narrador dá livre expressão ao curso do seu pensamento. Na maioria das vezes, o discurso é subjetivo e a escrita é confessionalista. O nível de língua é familiar e o registro é informal. Por vezes, a narração é descontínua, intercalada, porque apenas ocorre quando o sujeito da enunciação deseja registrar algo. (CARDOSO; MORAES, 2014, p. 68).

Ao romper com a tradição escolástica, Anísio Teixeira propõe que a educação se fundamente no contato direto com a realidade. Para ele, o ato de educar é indissociável da prática e da reflexão estimulada pelo meio, portanto, qualquer tentativa de ensino baseada na transmissão unilateral de saberes seria ilusória, uma vez que o conhecimento exige a participação ativa do sujeito frente a problemas concretos, como descrito a seguir:

...só há um meio de pensar, que é o homem se pôr em luta com um problema e procurar resolvê-lo. Pensamento ou conhecimento recebido passivamente é somente meio-pensamento ou meio-conhecimento. Nós estamos saturados dessa meia-cultura, desse meio-conhecimento. Sabemos tudo pela metade, mais ou menos. Nunca pensamos, por nós mesmos, o problema. Lemos o que os outros pensaram. (Teixeira, 1927, apud Cardoso; Moraes, 2014).

As observações realizadas por Teixeira denotam um sistema educacional em transformação e que continuaram a moldar-se conforme os contextos políticos, econômicos e sociais que influenciam diretamente na educação, não sendo diferente da atualidade, onde as mudanças continuam acontecendo. Um dos meios utilizados para observar as transformações na educação, acontece pela análise e estudo de livros didáticos trabalhados no decorrer do tempo, assim como Gladyson Stelio Brito Pereira vem apontando que “as visões de mundo e

ideologias por trás das versões mais veiculadas nos livros didáticos seguem produzindo e reproduzindo velhas e ultrapassadas interpretações sobre o estudo dos homens no tempo”.

Assim, as pretensões universais de visões eurocentradas ganham força e legitimidade em sala de aula a começar pela periodização eurocentrada, passando pelos inúmeros conceitos produzidos a partir da realidade europeia, mas apresentados como universais, até a imagem de superioridade/subalternidade na relação Europa/Outros. Na área da Educação do Campo essa situação se repete com mais agravantes, além de todos os vícios eurocêntricos, um em particular agrega mais prejuízos aos já existentes, trata-se do vício do urbanocentrismo corolário do anterior. Os educandos do campo não se veem na História ou se veem homogeneizados, amesquinados, apequenados ou embrutecidos. (Pereira, 2018, p. 2).

Foram necessárias alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), inicialmente modificada pela Lei nº 10.639/03 para incluir a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira e africana. A principal mudança no currículo de história foi a expansão do conteúdo programático para abranger, de forma sistemática e obrigatória, a contribuição dos povos indígenas na formação da sociedade nacional através das alterações inerentes à Lei 11.645/08.

A principal mudança foi a obrigatoriedade da temática indígena, incluindo formalmente o estudo da história e cultura dos povos indígenas como conteúdo obrigatório, algo que antes era frequentemente ignorado ou tratado de forma superficial e generalizada.

Outro impacto importante foi uma abordagem mais abrangente, atuando em diferentes áreas do conhecimento, fazendo com que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e indígena não fiquem restringidos apenas à disciplina de História. Eles devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, com destaque especial em áreas como educação artística, literatura e história brasileira. Essa abordagem multidisciplinar favorece o resgate e valorização das contribuições dos negros e dos povos indígenas nas áreas social, econômica, política e cultural, combatendo visões estereotipadas e preconceituosas.

Dessa forma contribuindo para uma formação multicultural e antirracista, promovendo a valorização da diversidade étnico-racial, desafiando a matriz monocultural anteriormente dominante na educação brasileira e incluindo novas narrativas. A legislação ainda incentiva a utilização de materiais didáticos e paradidáticos que apresentem narrativas diferentes, valorizando o protagonismo desses grupos em sua própria história e na formação do Brasil, o que exige a formação continuada de professores e a atualização de materiais didáticos. (Brasil, 2008).

Essa nova perspectiva alinha-se a antigas aspirações de historiadores e intelectuais da educação, que buscavam narrativas capazes de proporcionar o protagonismo aos sujeitos e

visibilizar vozes historicamente silenciadas. Refiro-me, especificamente, aos povos indígenas, foco central deste trabalho no contexto das Missões jesuítico-guaranis. Diante dessa nova realidade na educação brasileira, emerge a problemática: como trabalhar de forma coerente a temática indígena vinculada ao patrimônio histórico material e imaterial? Além disso, quais estratégias e metodologias podem ser aplicadas com alunos dos anos finais do ensino fundamental ou do ensino médio?

Essa preocupação se deve ao eurocentrismo na educação brasileira que constitui uma das fragilidades estruturais mais persistentes na formação docente, caracterizando-se pela imposição da história, cultura e racionalidade europeias como padrão universal e superior de saber. Essa hegemonia curricular subjuga ou ignora perspectivas decoloniais, africanas e indígenas, gerando lacunas na formação inicial e continuada de professores. Justamente por não ter recebido o devido preparo na graduação e nem uma formação continuada a respeito, tal despreparo poderia interferir na qualidade do ensino e contribuir em perpetuar demandas eurocêntricas. Como reverter essa situação de despreparo e muitas vezes de falta de materiais didáticos para o pleno desenvolvimento das habilidades que contemplem os respectivos marcos legais - 10.639/03 e 11.645/08, que tornaram obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas e que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)? A superação dessa lógica exige uma revisão profunda dos currículos e uma perspectiva decolonial na educação.

Tal legislação soma-se aos anseios por mudanças, que colaborassem a contrapor os eurocentrismos presentes na forma como a História é trabalhada nas escolas de um país que ainda colhe os frutos do colonialismo, como é o caso do Brasil. Essa inquietude se faz presente na atualidade latino-americana, através de diversas vozes, como descreve Héctor Lazcano sobre os inconformismos relacionados a visão eurocêntrica que permeiam a História mexicana, indagações que de forma semelhante, também perpassam a história do Brasil:

En el caso de México es pertinente, pues una visión no eurocéntrica de nuestra historia talvez nos explicaría aspectos muy diferentes a los que nos han mencionado tradicionalmente: ¿cuál es el verdadero lugar en la historia del mundo de un país como México, con una mayoría mestiza dominante, con una multitud de etnias nativas de América marginadas? ¿Cuál es el lugar de esas etnias en la historia del mundo? ¿Cuál es el lugar de las etnias que fueron exterminadas? ¿Cuál el lugar de los exterminadores? ¿Cuál era el verdadero lugar en la historia del mundo y de México de los nativos americanos (tanto de los marginados/explotados como de los exterminados) cuando llegaron los europeos?. (Lazcano, 2015, p. 12).

A partir desses questionamentos levantados por Lazcano, e que fazem parte das inquietações de inúmeros educadores, que buscam muitas vezes trabalhar de forma

individualizada as habilidades referentes à história e a cultura indígena, buscando fazer um apanhado histórico e suas implicações na sociedade contemporânea, inclusive elencando variadas representações da cultura indígena no Brasil, mostrando suas lutas e resistências através do tempo, procurando associar diferentes metodologias de ensino com novas abordagens a fim de agir em detrimento da Colonialidade do Saber⁴.

Convém acrescentar o quão adequado é, analisar como a teoria corrobora com a educação, a partir da Teoria da História como disciplina de mestrado, que promove a partir de um embasamento e diálogo teórico, a reflexão docente, ao passo que possibilita a realização de analogias sobre movimentos teóricos-ideológicos atuais, como os pensamentos Decolonial e Contracolonial e suas relações a despeito da Colonialidade do Saber, conforme seus idealizadores. Assim a Teoria da História passa a ter maior presencialidade nas salas de aula ao interagir de forma significativa nas escolhas metodológicas e na abordagem de conteúdos, trazendo para sala de aula a intencionalidade da Lei 11.645/08, ao abrir espaço para novas formas de pensar e agir, de acordo com o pensamento de Antônio Bispo dos Santos ao se referir ao termo contracolonialismo:

Trouxemos a palavra contracolonialismo para enfraquecer o colonialismo. Já que o referencial de um extremo é o outro, tomamos o próprio colonialismo. Criamos um antídoto: estamos tirando o veneno do colonialismo para transformá-lo em antídoto contra ele próprio. (Santos, 2023, p.59).

⁴ A colonialidade do saber no campo educativo manifesta-se nos currículos que priorizam a visão dos colonizadores. Segundo Catherine Walsh, a decolonialidade não é apenas o reconhecimento da diversidade, mas uma "pedagogia do grito", que busca visibilizar práticas e saberes insurgentes que foram historicamente subalternizados. No contexto desta dissertação, trata-se de confrontar a história "vencedora" com a resistência e a cultura viva dos povos Guaranis (WALSH, 2009).

CAPÍTULO II - A ESCRITA DA HISTÓRIA E O MUNDO COMO SALA DE AULA: CONEXÕES TEÓRICAS E A INVENÇÃO DO TERRITÓRIO MISSIONEIRO

2.1 APLICANDO TEORIAS NA PRÁTICA

No decorrer do segundo capítulo serão analisados, como referencial teórico, três autores principais: Anísio Teixeira, Jörn Rüsen e Celestin Freinet, ainda que não se limite a estes. Na sequência é elaborado um estado da arte abrangente e diversificado que correlaciona diferentes perspectivas a respeito das possibilidades educacionais multidisciplinares que uma região fronteiriça oferece, especificamente na reinterpretação do passado através de viagens de estudo transfronteiriças como ferramenta auxiliar no ensino de história, que fomentam o presente estudo e colaboram na projeção de um futuro mais inclusivo e multicultural para estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

As teorias e conceitos que fundamentam a abordagem pedagógica das viagens de estudo transfronteiriças debruçam-se sobre o período histórico que moldou as sociedades atuais no território da antiga epopeia jesuítico-guarani. Essa análise exige, primordialmente, a localização espacial do objeto de estudo para que se compreenda a real dimensão desse sistema. O Mapa 1 (Localização dos Trinta Povos das Missões) cumpre esse papel ao ilustrar a configuração de um território que, conforme indica Carmen Regina Dorneles Nogueira (2007), consolidou-se como um espaço supranacional e transfronteiriço, cujas marcas geográficas e culturais ainda definem a região (Figura 1). Essa cartografia permite visualizar a organização de trinta núcleos urbanos que operavam de forma integrada, superando as limitações das fronteiras nacionais que hoje dividem a região. Ao observar o mapa, identifica-se a distribuição estratégica desses povos: sete situados no atual território brasileiro (Rio Grande do Sul), quinze na província argentina de Misiones e oito no departamento paraguaio de Itapúa. Para a autora, esse conjunto de "verdadeiras cidades" não representa apenas ruínas isoladas, mas o testemunho de uma história compartilhada e de uma unidade cultural que fundamenta a necessidade de práticas pedagógicas que cruzem fronteiras. Assim, o mapeamento que segue faz uma contextualização histórica robusta, servindo de base para a discussão sobre o ensino de história e o protagonismo dos sujeitos nesta região.

É de fundamental importância, que antes de adentrar em debates teóricos, aconteça uma contextualização histórica e geográfica, para que se esclareça as perguntas básicas para o entendimento; Quem? Quando? Onde? E o porquê dos acontecimentos históricos e suas relações com a vida contemporânea. Para que essa conexão acontecesse, foi necessário contar

com a colaboração da tese de Carmen Regina Dorneles Nogueira (2007), que trata as missões sob a óptica da Geografia Humana e da formação territorial, enriquecendo a atual pesquisa com imagens cartográficas de suma importância para o sentido de localização da região transfronteiriça em questão.

Figura 1 - Mapa de localização dos Trinta Povos das Missões



Fonte: Adaptado de Nogueira (2007, p. 33), com dados originalmente compilados pela autora.

Para compreender a magnitude do fenômeno missioneiro, é fundamental observar sua inserção em uma escala continental, transcendendo as fronteiras políticas contemporâneas. Conforme analisa Nogueira (2007), o sistema reducional jesuítico-guarani consolidou-se na porção centro-sul da América do Sul como um espaço transfronteiriço que atualmente integra territórios do Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai. Geograficamente, essa ocupação distribuiu-se de forma estratégica entre os paralelos de 23° e 33° de latitude sul e os meridianos de 50° e 59° de longitude oeste, situando-se prioritariamente nos vales dos rios Paraguai, Paraná e Uruguai. Essa localização não representava apenas um marco geográfico, mas sim o resultado de um complexo processo de expansão colonial ibérica e de disputas territoriais entre as coroas

de Portugal e Espanha, que buscavam assegurar a posse de terras e recursos por meio de uma estrutura espacial e social única, materializada no conjunto dos Trinta Povos das Missões, conforme disposto na figura 2, onde se desenvolveu o trajeto de ida e volta da viagem pedagógica:

Figura 2 - Mapa da Área de abrangência dos 30 povos missioneiros e rotas utilizadas



Legendas: ■ Rota da viagem de ida. ■ Rota da viagem de volta. ■ Área de abrangência dos 30 povos missioneiro-guaranícos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A compreensão desse espaço transfronteiriço exige o que Natália Luczkiewicz da Silva (2025) denomina de leitura crítica do território. Ao mapear os Trinta Povos, o estudante é provocado a perceber as rupturas entre o mapa histórico e a realidade geográfica atual. Silva (2025, p. 21) destaca que o uso de dispositivos visuais, como mapas e fotografias, pode servir como um exercício de fotodenúncia⁵, permitindo que os estudantes confrontem a opulência das ruínas turísticas com a marginalização das comunidades Kaingang e Guarani que habitam o entorno dos sítios arqueológicos e as redondezas de sua própria comunidade.

⁵ O conceito de fotodenúncia, conforme proposto por Silva (2025), refere-se ao uso da imagem fotográfica como um dispositivo de letramento e resistência. Diferente do registro puramente documental, a fotodenúncia busca visibilizar as marcas da colonialidade e as injustiças sociais, servindo como ponto de partida para a reflexão crítica e a intervenção política no território pesquisado.

O uso de mapas, e a prática de fotografar, estiveram em uso durante o decorrer do projeto. Os mapas foram amplamente utilizados no período que antecedeu a viagem de estudos, durante as aulas de contextualização sobre o território de abrangência em que as Missões jesuítico-guaranis aconteceram, colaborando com o senso de pertencimento dos alunos, ao perceber que seu município faz parte da área de atuação missioneira. Já o ato de fotografar se tornou um dos pontos fortes no momento de compartilhar as experiências vividas. Os momentos em que aconteceram os relatos de experiências, contados pelos próprios discentes, foram nas mostras científicas em que a escola participou, onde os alunos e alunas puderam demonstrar para outros grupos escolares o que vivenciaram ao expandir os seus conhecimentos através do turismo pedagógico. Assim, a orientação espacial e os registros em imagem deixam de ser um exercício abstrato para se tornar um ato de consciência histórica e resistência política.

Figura 3 - Apresentação do projeto e relato de experiência na 9ª MoEduCiTec (Unijui - 23/10/2025).



Fonte: Elaborado pelo Autor (2025).

O processo de interiorização e o posterior crescimento das Reduções Jesuítico-Guarani foram marcados por constantes deslocamentos geográficos motivados, em grande parte, pelas pressões externas e pela busca de territórios mais seguros para a evangelização e subsistência.

Conforme a análise de Nogueira (2007), essa expansão territorial iniciou-se com as fundações pioneiras nas regiões do Guairá (atual Paraná) e do Itatim (atual Mato Grosso do Sul), mas precisou ser reorientada para a província do Tape, no atual território sul-rio-grandense, em virtude da agressividade das incursões bandeirantes. Esse fluxo migratório e de novos assentamentos acabou por estruturar uma rede conectada de povoados que, ao se estabelecerem estrategicamente ao longo das bacias hidrográficas dos rios Paraná e Uruguai, forjaram a identidade de um espaço compartilhado que hoje constitui a base histórica da integração transfronteiriça entre Brasil, Argentina e Paraguai (Figura 4).

Figura 4 - Mapa da expansão territorial das reduções jesuítico-guarani



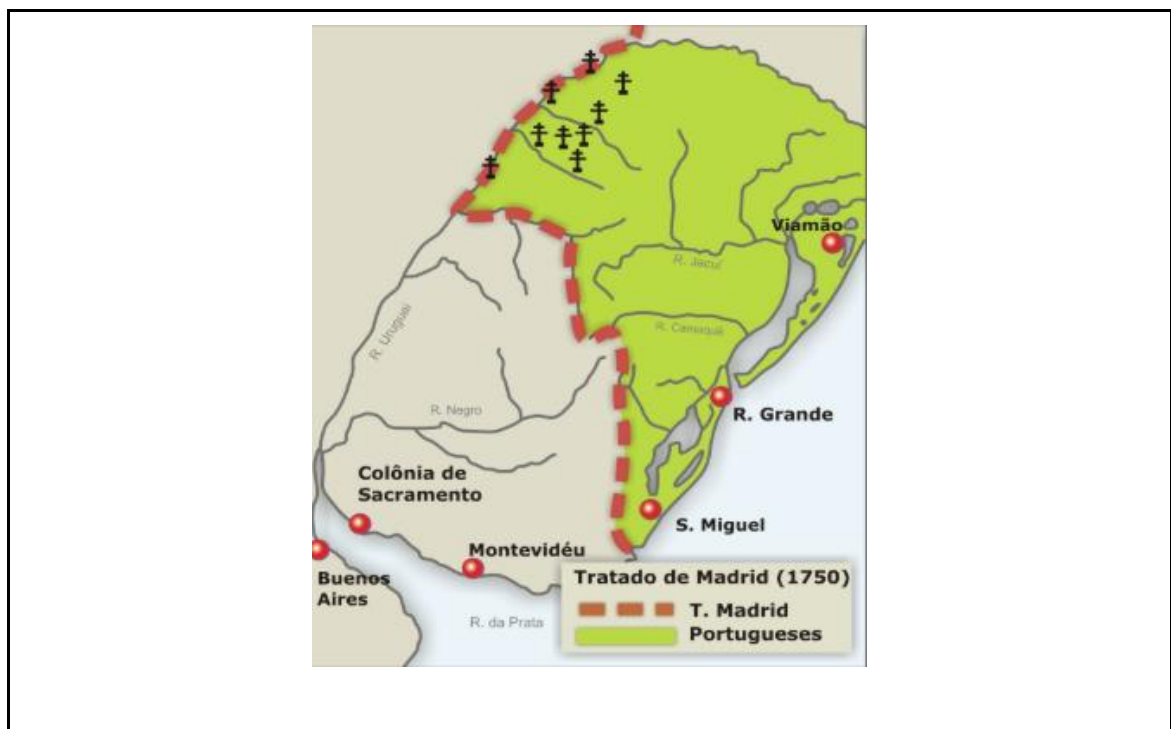
Fonte: Abou (1996, p. 31 apud NOGUEIRA, 2007, p. 28).

A definição das fronteiras que hoje delimitam o espaço transfronteiriço missioneiro não foi um evento estático, mas o resultado de uma complexa sucessão de ajustes geopolíticos entre as coroas ibéricas que moldaram a região. Desde o pioneiro Tratado de Tordesilhas (1494) até a consolidação territorial definitiva com o Tratado de Badajós (1801), passando pelas tensões e trocas territoriais geradas pelos tratados de Madrid (1750), El Pardo (1761), Paris (1763) e

Santo Ildefonso (1777), o território foi submetido a uma lógica de posse que frequentemente ignorava as territorialidades indígenas preexistentes.

Conforme argumenta Carmen Regina Dorneles Nogueira (2007), essa sequência de pactos diplomáticos foi o fator determinante para a fragmentação do antigo território dos "Trinta Povos das Missões", instituindo os limites nacionais que a presente proposta de turismo pedagógico busca agora transpor ao cruzar as fronteiras entre Brasil e Argentina. Ao "projetar o futuro" por meio da reinterpretação desse passado diplomático, compreende-se que as linhas traçadas nesses documentos, como se observa de forma emblemática, não representam apenas divisões políticas burocráticas, mas sim as camadas históricas que contribuíram para a invisibilização do protagonismo Guarani e que hoje desafiam a construção de uma consciência histórica decolonial no ensino de história e na educação do campo. Este mapa é estratégico pois ilustra o princípio do *uti possidetis* (manter a integridade territorial de nações recém-independentes), que deu ao Brasil uma configuração muito próxima da atual e foi o estopim para a Guerra Guaranítica e a subsequente reconfiguração da região missioneira (Figura 5).

Figura 5 - Mapa do Tratado de Madrid



Fonte: Adaptado de Costa, Fonseca e Scmitti (2004, p. 82 *apud* NOGUEIRA, 2007, p. 59).

Da teoria para a prática, a experiência se concretizou através do apoio da comunidade escolar onde estou inserido, sendo assim possível a realização de uma experiência metodológica ativa multidisciplinar, com ênfase na disciplina de história. Além dos estudantes, também

participaram o grupo de trabalho docente e diferentes membros da comunidade, resultando neste trabalho que transcende a teoria e busca contribuir de forma prática para atividades docentes, além de contribuir para uma aprendizagem que associa a autoidentificação histórica e a promoção de uma consciência tolerante às gerações atuais e futuras, que leve em consideração a diversidade étnica e multicultural latino-americana.

É importante enfatizar que este trabalho de pesquisa se apoia em experiências práticas, tendo conotação direta com o ensino de história desenvolvido nos dias atuais nas salas de aula do Brasil, e leva em consideração um olhar que contemple uma diversidade teórico-metodológica. A visão decolonial comentada no desenvolvimento do trabalho busca angariar novos conhecimentos e novas formas de narrar e observar processos históricos, partindo do olhar dos colonizados, como por exemplo ao considerar Antônio Bispo dos Santos ou Aníbal Quijano. É importante salientar que é notória a existência da crítica à genealogia europeia, apesar disso não se pode desconsiderar a base crítica, técnica e profissional de autores europeus, como os autores que fazem importantes contribuições para o presente texto, onde Jörn Rüsen colabora na questão teórica e Celestin Freinet colabora nas questões pedagógicas e metodológicas. É necessário entender que esses autores falam de um lugar específico e não representam uma verdade universal, porém suas produções não podem ser desconsideradas.

A articulação entre teoria e prática se torna um desafio ao analisar como os conhecimentos adquiridos serão aplicados na prática docente. Percebe-se a urgência e a necessidade de se desenvolver uma consciência histórica, capaz de contribuir no combate à discriminação presente na sociedade brasileira em relação aos povos indígenas. Para isso é de fundamental importância colaborar com a construção da identidade histórica dos estudantes, estruturando inicialmente conhecimentos com base na história local e nos grupos humanos que ali se encontravam antes dos processos de colonização e que sofrem traumas geracionais, que passam de geração em geração. O desafio de trabalhar uma identidade histórica através de uma narrativa histórica, perpassa por valores, perspectivas e intencionalidades, assim contamos com as constatações de Jörn Rüsen ao sintetizar quatro competências:

- Competência de realizar uma experiência histórica;
- Competência de interpretar uma experiência histórica vivida;
- Competência de usar a experiência histórica vivida na orientação de si próprio;
- Competência de motivar outros a fazer suas próprias atividades de acordo com a ideia do lugar de cada um no processo de mudança do tempo. (Rüsen, 2012, p.9-10).

Ao observar as contribuições de Rüsen sobre historiografia e Teoria da História, faz-se perceber que são os alicerces que nos permitem entender não apenas o que aconteceu, mas como

e por que contamos o passado de certas maneiras. É um campo fascinante, que nos faz perceber que a história não é um retrato morto do passado, mas uma construção viva, cheia de métodos, escolas de pensamento e debates filosóficos.

Todo professor de história ou historiador em algum momento de sua jornada profissional se depara com a dúvida referente a qual corrente de pensamento histórico mais se alinha. E particularmente é importante considerar em qual corrente teórica estou inserido, visto que tive dúvidas quanto a isto durante algum tempo. Tenho uma forma de encarar a história como algo útil, uma ferramenta, que nos ajuda a entender o presente com exemplos do passado, além da necessidade de estudo para entender o que aconteceu, de que maneira, bem como suas motivações, acredito que a história tem uma função prática, orientar a humanidade.

Essa forma de ver a História, toca em um dos debates mais antigos e fundamentais da área. Pela reflexão sobre o assunto me considero em uma perspectiva clássica, mas com nuances que dialogam com a teoria moderna.

2.2 RELATO DE IDENTIDADE HISTORIOGRÁFICA E PROFISSIONAL

Minha atuação como historiador e docente é fundamentada na convicção de que a história não é um arquivo morto, mas uma ferramenta viva e indispensável para a orientação da humanidade. Identifico-me com uma perspectiva que resgata a dignidade da *Historia Magistra Vitae*⁶, compreendendo o passado como um reservatório de experiências que, se bem interpretadas, iluminam as decisões do presente e nos permitem projetar futuros mais conscientes.

Para mim, o ofício do historiador não se encerra na erudição técnica, embora sustente o rigor metodológico para entender 'como' os eventos ocorreram e quais foram as motivações dos sujeitos, em uma postura que dialoga com o historicismo, mas sem a pretensão de neutralidade, meu objetivo final é a utilidade prática do saber. Entendo que a investigação rigorosa é o meio, mas a compreensão da condição humana é o objeto central.

Nesse sentido, encontro no pensamento de Jörn Rüsen o suporte teórico para minha prática, vejo a história como uma forma de consciência histórica que transforma a memória em competência para a vida. Recuso o distanciamento frio do positivismo e o ceticismo do pós-modernismo, posiciono-me como um historiador humanista focado na teoria da orientação. Em

⁶ *Historia Magistra Vitae* (História Mestra da Vida) é uma expressão latina formulada por Cícero (em *De Oratore*) que define a história como uma professora de vida, capaz de ensinar lições morais e políticas através dos exemplos do passado.

última análise, acredito que a história só cumpre sua função social plena quando deixa de ser apenas o relato do que aconteceu para se tornar o fundamento do que faremos com o que herdamos do tempo.

2.3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA: DA AULA-PASSEIO À PERSPECTIVAS SUL-AMERICANAS

A viabilidade de metodologias que buscam transformar o mundo em uma extensão da sala de aula encontra forte amparo na Pedagogia de Célestin Freinet (1896-1966). Nascido em Gars, no sul da França, era filho de camponeses e teve sua formação inicial para o magistério interrompida pela Primeira Guerra Mundial, onde foi ferido e invalidado, enfrentando um longo período de restabelecimento. Essa vivência traumática e a insatisfação com as "lembranças pesadas e tristes da escola vivida na sua infância", onde a "vida ficava lá fora", impulsionaram-no a buscar novos caminhos e a romper com as regras estabelecidas ao iniciar seu trabalho em Bar-Sur Loup em 1924 (DIRECIONAL EDUCADOR, 2009, p. 3, 4).

Apoiando-se nas contribuições deste educador que buscava adaptar as crianças com habilidade e inteligência ao mundo em mudança, foi possível correlacionar alguns pilares do trabalho pedagógico de Freinet com o desenvolvimento do presente trabalho de pesquisa e suas experimentações práticas. Tais semelhanças começam nas etapas da construção do conhecimento, cooperação, comunicação, documentação e afetividade.

O princípio da Cooperação manifestou-se nas aulas dialogadas que antecederam a viagem, servindo de suporte para que os alunos expandissem o entendimento sobre a formação e o desenvolvimento de sua própria comunidade. Os estudantes construíram o conhecimento de forma conjunta, realizando conexões do dia a dia de sua comunidade com a história local e regional, percebendo através da observação, pesquisas e debates que a sociedade atual é fruto de diferentes processos históricos. Ao aprender mais sobre a história local, puderam compreender a presença dos indígenas em sua comunidade, nesse caso, um grupo Kaingang que marca presença na comunidade em diferentes épocas do ano. Com esse exercício reflexivo, foram capazes de perceber o pioneirismo dos povos autóctones, e desconstruir a perspectiva de que a história começa com a chegada dos europeus, pensamento este muito comum e facilmente identificável em comunidades do interior ao escutar frases como, “quando meu avô chegou aqui, só tinha mato e não tinha ninguém, somente os índios”.

A comunicação, ao formalizar, transmitir e ao divulgar o que aprenderam em seus diálogos informais e nas exposições que realizaram, compartilharam com entusiasmo suas

vivências com alunos de outros educandários, utilizando a expressão livre, que é a manifestação da própria vida.

A documentação, que para Freinet era o Livro da Vida⁷, e em nossa experiência se expressou em forma de registros dos estudantes em seus Diários de Viagem, onde expressaram suas experiências, aprendizados e decepções.

A afetividade como vínculo entre as pessoas e delas com o conhecimento que combate discriminações e preconceitos.

É oportuno acrescentar um adendo em especial sobre o pilar Afetividade supracitado, que, sob a ótica de Célestin Freinet, não é apenas um estado emocional, mas o motor que impulsiona o estudante a interagir com a realidade e a transformá-la. No desenvolvimento desta pesquisa, esse pilar manifestou-se de forma contundente quando a sensibilidade discente, despertada por debates em sala de aula sobre a vulnerabilidade da comunidade indígena local e a compreensão de injustiças históricas recorrentes, transcendeu os muros da escola. Essa mobilização materializou-se na Feira do Livro de Porto Alegre de 2024, para a qual a instituição foi convidada a apresentar seus projetos e práticas educacionais. Durante o evento, em comemoração aos 200 anos do Senado Federal, os alunos participaram no estande da instituição de oficinas de manuseio de documentos históricos e da "Oficina e-Cidadania". Foi nesse espaço de exercício democrático que se desenvolveu a "Ideia Legislativa" baseada no caso dos indígenas de Bozano (RS), resultando em uma das evidências mais significativas de consciência histórica e protagonismo social observadas no grupo.

Este processo de sensibilização culminou na elaboração de uma proposta legislativa intitulada "Garantia de Espaços de Acolhimento Dignos para Populações Indígenas Itinerantes" (Adendo), de autoria discente sob orientação docente. A iniciativa surgiu da percepção crítica da realidade local, onde se observou que as populações indígenas que se deslocam para a venda de artesanato enfrentam condições de extrema vulnerabilidade.

A identificação de habitações temporárias improvisadas com lona plástica, recorrentes em localidades como Bozano (RS), revelou a ineficácia destas estruturas na proteção de grupos vulneráveis, como crianças e idosos, frente às variações climáticas, o que fere os princípios básicos de dignidade e saúde. Para mitigar tal problemática, a proposta legislativa sugere, em

⁷ O "**livro da vida**" é uma das técnicas fundamentais da pedagogia Freinet, utilizada como instrumento de registro e memória no momento da **comunicação** dos projetos e aulas-passeio. Diferente de um diário burocrático, ele é um espaço de **livre expressão** onde se registram as "situações autênticas nos planos social, intelectual e afetivo" vivenciadas pelos alunos. Para Freinet, esse registro permite que os estudantes deixem de ser apenas "consumidores" para se tornarem "**construtoras de seu conhecimento**", conferindo um sentido humano e social à aprendizagem ao transformar a experiência vivida em material de reflexão compartilhada.

seu Artigo 1º, a instituição de espaços de acolhimento adequados em todos os municípios que compõem os itinerários dessas comunidades, enfatizando que a gestão e a configuração física desses locais devem ser norteadas por consultas contínuas aos povos interessados, assegurando o respeito às suas tradições e preferências culturais. A urgência desta medida é corroborada pela análise comparativa de registros fotográficos de populações indígenas em contextos urbanos no ano de 2003 e a situação observada em Bozano em 2024, confronto este que expõe uma preocupante estagnação social onde o passar das décadas não se traduziu em melhorias estruturais, exigindo, portanto, uma articulação entre o poder público municipal, a União e a sociedade civil para a efetivação dos direitos fundamentais dos povos originários (BRASIL, 2024).

Mesmo que a ideia não tenha se concretizado, o que deve ser levado em consideração é o esforço de engajar dos estudantes, este exercício de cidadania demonstra que o ensino de História, quando pautado pela afetividade e pela cooperação Freinetiana, permite ao aluno reconhecer-se como sujeito histórico capaz de propor soluções práticas para problemas reais. A proposta buscou, em última análise, transformar o "invisível" em sujeito de direitos, garantindo que o território percorrido pelos indígenas itinerantes seja também um espaço de acolhimento e respeito à sua identidade.

Mesmo fazendo parte do movimento educacional do século passado, a Escola Moderna, e em um contexto europeu, as contribuições de Célestin Freinet ainda são muito valiosas, mesmo sendo aplicadas em um contexto sul-americano do século XXI. Para o educador, a "aula-passeio" e o contato direto com a realidade são instrumentos sensoriais essenciais no processo de ensino-aprendizagem, pois partem da premissa de que a educação se encontra em contínua construção e reconstrução de saberes, envolvendo um conjunto de experimentações provenientes das relações sociais (DIRECIONAL EDUCADOR, 2009, p. 16, 17, 35).

Esta abordagem prática alinha-se essencialmente a pelo menos duas das dez competências gerais, que são os pilares de toda a BNCC. Podemos citar a Competência geral 2, que prioriza o Pensamento Científico, Crítico e Criativo, e à análise de diferentes fontes, e a Competência Geral 7 que apoia uma argumentação com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável (BRASIL, 2018). E ainda a Lei nº 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (BRASIL, 2008). Contudo, a aplicação dessa legislação em sala de aula revela uma problemática: o despreparo dos educadores ao trabalhar adequadamente com essas temáticas, tal imperícia geralmente relaciona-se à uma

formação com características eurocêtricas. Conforme explicam Alessandro de Melo e Débora Ribeiro:

O conhecimento que é construído nas universidades a partir do século XVIII endossa a narrativa eurocêntrica, dando suporte a ela, partindo de uma falsa universalidade e neutralidade que acabam naturalizando e legitimando a ordem social excludente e desigual do mundo moderno. (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 1787-1788).

Para reverter essa situação muitos docentes que já conseguiram furar a bolha do eurocentrismo e do colonialismo do saber, dedicam-se a promover aulas que despertam seus alunos para uma visão mais humanizada em relação aos traços tão diversificados da sociedade atual, buscando assim, combater racismos e preconceitos há muito arraigados em sociedades que ainda sofrem os impactos da colonialidade. Nesse sentido, ao levar os alunos aos patrimônios preservados entre países vizinhos e que são verdadeiros núcleos de acontecimentos históricos referentes a grupos historicamente oprimidos, direcionam a atenção dos alunos para a comunidade indígena local e fazem perceber que o grupo local faz parte da resistência indígena atual, sendo verdadeiros sobreviventes, de acordo com o pensamento de Ailton Krenak:

Tentaram, de alguma maneira, ao longo desses últimos 400 anos, nos separar, mantermos distante da realidade nacional, a realidade dessa população indígena remanescente hoje. Nós somos apenas 180 grupos étnicos, que sobrevivemos a um processo de difícil convivência, em alguns momentos de guerra cerrada com o povo brasileiro, com as pessoas que vieram ocupar esta parte da América. (KRENAK, 1987, p.16).

Percebe-se, portanto, a necessidade de criar adequações didáticas e perceber que o ensino de história no Brasil deve ampliar as escolhas metodológicas e a seleção de conteúdos para trazer para a sala de aula a intencionalidade da Lei 11.645/08, alinhando assim, à percepção de Maria Cristina dos Santos e Guilherme Galhegos Felipe:

... a ideia de que os indígenas possuem uma cultura diferente da nossa pode ser uma resposta imediata oferecida pelos professores para encerrar, diplomaticamente, um debate complicado sobre como a nossa sociedade vê os indígenas. Essa resposta, embora eficiente para acabar com a discussão, traz consigo a concepção de que todos

os indígenas possuem uma só cultura. Apresentar os distintos grupos indígenas da América, ou do Brasil, somente como possuidores de cultura diferente pode induzir ao entendimento falacioso de que a cultura indígena é monolítica e impermeável às novidades. Tal postura não solucionará possíveis más interpretações e levará a uma sequência de equívocos (SANTOS; FELIPPE, 2018, p.18).

Ao aprofundar os estudos sobre conceitos contemporâneos que permeiam as lutas políticas por identidade e resistência, como a Decolonialidade e a Contracolonização, autores como Aníbal Quijano, Walter Dignolo e Antônio Bispo dos Santos, forneceram o arcabouço teórico para questionar e contrapor a colonialidade, que perpetua narrativas hegemônicas e silencia as histórias dos povos originários. Decolonizar a educação, conforme Luiz Fernandes Oliveira, significa construir outras pedagogias para além da hegemônica, baseadas em uma insurgência propositiva que cria novas condições de pensamento e vai além da denúncia das amarras coloniais (OLIVEIRA, 2016. p.39). Diante da oportunidade de aplicar novas formas de aproximação dos estudantes com uma materialidade da história, conforme defendido por Antônio Bispo dos Santos (2023), que propõe um movimento de resistência contra a continuidade do colonialismo, referindo-se à defesa e valorização dos territórios, símbolos e modos de vida dos povos indígenas e quilombolas, utilizando estratégias como ressignificar a linguagem e as instituições coloniais para propor novas formas de existir baseadas em saberes tradicionais, saberes estes que podem fazer parte do conhecimento curricular da escola atual, fomentando a diversidade que chegam até os discentes por meio da história indígena, história da América, história do Rio Grande do Sul.

A abordagem metodológica desta pesquisa é qualitativa e empírica, utilizando a viagem de estudos como principal ferramenta de investigação, realizando a coleta de dados por meio de múltiplos instrumentos, como a observação participante, o registro das interações dos alunos em diários de viagem, a análise de registros fotográficos e a aplicação de questionários avaliativos pós-viagem. O objetivo é analisar a experiência histórica vivida e utilizá-la na orientação histórico-social dos estudantes, em consonância com as competências para o desenvolvimento da consciência histórica propostas por Jörn Rüsen, nas observações de Maria Auxiliadora Schmidt e Estevão de Rezende Martins (2016).

Destacam-se a Didática da História como Ciência da Aprendizagem Histórica, em que Rüsen a define como uma disciplina que se volta aos processos mentais ou atividades da consciência sobre os quais se funda a referência do aprendizado histórico à História. A Consciência Histórica como base, onde o trabalho da Didática da História é inseparável da

consciência de seu papel na cultura histórica de seu tempo. “A consciência histórica constitui o núcleo da aprendizagem histórica, agindo como uma ferramenta de orientação para a vida prática. Aprender história, portanto, significa desenvolver a capacidade mental de organizar a experiência temporal através de narrativas. Esse processo integra quatro competências fundamentais: a capacidade de experienciar o passado, interpretá-lo, orientar-se no presente e motivar-se para o futuro” (SCHMIDT, MARTINS, 2016, p. 90).

Nessa perspectiva, a Didática da História se concentra nos processos mentais e nas atividades da consciência, que constituem o aprendizado histórico e o ato de dar sentido à experiência temporal. A pesquisa busca, assim, desenvolver a competência narrativa dos estudantes, que é a síntese das capacidades adquiridas nesse processo. Essa competência se concretiza na capacidade de realizar uma experiência histórica, interpretá-la, utilizá-la na orientação de si próprio dentro do curso da humanidade no tempo, e motivar ações futuras. Ao fazer isso, o projeto aborda o pensamento histórico, que nasce da necessidade de orientação dos sujeitos frente às experiências desconcertantes de mudança temporal, transformando o passado em fator de determinação cultural da vida prática (RÜSEN, 2016, p. 85, 204, 205, 55-56).

2.4 ESTADO DO CONHECIMENTO: INTERFACES ENTRE TEORIA, PRÁTICA E AS RUPTURAS MISSIONEIRAS

Realizou-se um mapeamento atual e abrangente sobre o uso das viagens de estudo como ferramenta pedagógica no ensino de história, organizado em três eixos temáticos. Inicialmente, são apresentados os trabalhos que fundamentam e reconhecem de forma teórica a importância do estudo da história regional e local, bem como as abordagens pedagógicas que valorizam esse conhecimento, construindo um alicerce teórico para o presente trabalho.

Em seguida, a pesquisa explora experiências e investigações na área, incluindo estudos que desenvolveram a mesma prática pedagógica de levar os alunos a vivenciarem novas experiências fora dos muros da escola. Mesmo com abordagens diferentes, é possível perceber, na leitura desses trabalhos, a diversidade de perspectivas e os interessantes resultados do turismo pedagógico, bem como a criatividade e organização que contribuíram para a compreensão da lacuna explorada e para a completude e execução da viagem de estudos relatada no decorrer desta dissertação.

Por fim, são abordados os estudos que apontam para o subaproveitamento do potencial da região das Missões Jesuíticas, estabelecendo a lacuna de pesquisa que este trabalho busca

preencher, com análises críticas sobre as possibilidades não exploradas na região fronteira entre Brasil e Argentina.

Ressalta-se que a lacuna de pesquisa se identifica na escassez de relatos sobre experiências empíricas que utilizem as viagens de estudo como método pedagógico no ensino de história em regiões transfronteiriças do Rio Grande do Sul. Tal especificidade assume importância singular por inserir na educação a possibilidade de ensinar e aprender por meio de um patrimônio compartilhado. Isso remete à gênese das Missões Jesuítico-Guaranis, onde as fronteiras não eram rigidamente delimitadas, apesar do esforço das metrópoles coloniais em demarcá-las, e dialoga com o contexto político contemporâneo, que privilegia a integração entre países vizinhos.

Nesse contexto de disputas narrativas, a obra de Natália Luczkiewicz da Silva (2025) oferece um aporte crucial ao discutir o conceito de Letramento de Resistência. A autora argumenta que o ensino não deve apenas transmitir conteúdos, mas capacitar o estudante a ler as "frestas" da história oficial. Segundo Silva:

O letramento de resistência é, fundamentalmente, uma prática decolonial que busca desestabilizar as verdades únicas e dar voz aos sujeitos que foram empurrados para as margens da história escrita. (SILVA, 2025, p. 13).

Esta perspectiva reforça a necessidade de olhar para o território missioneiro não apenas como um relicário jesuítico, mas como um espaço de tensões onde o letramento atua como ferramenta de denúncia contra o apagamento dos povos originários.

A presente pesquisa insere-se em um campo de estudos que reconhece a vitalidade da história regional e local como pilar para uma educação mais significativa e conectada à realidade dos estudantes. Inicialmente, refere-se à História local e às abordagens pedagógicas experimentais. Nesse sentido, autores como Luís Carlos Borges da Silva (2013) defendem a inclusão prioritária da história regional e local nos currículos da educação básica no Brasil, argumentando que a ênfase tradicional na história geral e nacional pode distanciar o aprendizado da vida dos alunos, tornando-o menos interessante e relevante. Essa perspectiva, que valoriza o conhecimento situado e a constituição da identidade territorial a partir da paisagem e das relações homem-meio, conforme discutido por Yuri Potrich Zanatta (2022), onde dialoga intrinsecamente com princípios de metodologias ativas e do saber de experiência.

A relevância da experiência e do saber experiencial na vida humana é um ponto central segundo Jorge Larrosa Bondía (2002), que critica a primazia da ação sobre a experiência na

sociedade moderna, defendendo que a experiência, por ser singular e subjetiva, é fundamental para a construção de uma vida autêntica. Tais ideias encontram ressonância em abordagens pedagógicas inovadoras que buscam expandir o ambiente de aprendizagem para além da sala de aula. Nesse contexto, a técnica da "aula-passeio" de Célestin Freinet, explorada por Gêssica Karoline de Andrade e Sandra Regina Gardacho Pietrobon (2014), emerge como um valioso instrumento para o ensino. Fundamentada na livre expressão e na investigação infantil, a aula-passeio incentiva a autonomia e o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda do mundo real, alinhando-se com a valorização da memória e dos saberes locais. Assim, a união entre a história regional, a paisagem como elemento identitário e as práticas pedagógicas que estimulam a vivência e a observação direta propicia o engajamento estudantil e a construção de uma educação mais integral.

Nessa esteira de investigações que exploram o potencial do aprendizado experiencial e da valorização cultural, diversos trabalhos têm se debruçado sobre experiências na área da educação e do turismo. Fábio Diego Quintanilha Magalhães Maia (2021), por exemplo, em sua proposta de "Meter-se a besta na feitura: passeando, ensinando e aprendendo história em lugares, memórias e patrimônios outros", aborda a importância da pedagogia decolonial e da educação intercultural crítica no ensino de História. Ao defender que as práticas tradicionais perpetuam colonialidades, Maia utiliza a aula-passeio como ferramenta para um ensino de História mais inclusivo e representativo, explorando espaços, tempos e memórias de grupos historicamente marginalizados, um aspecto particularmente relevante para o presente trabalho ao considerar o martírio vivido pelos povos indígenas durante o período das Missões Jesuíticas.

Em um contexto diretamente ligado à nossa proposta, a dissertação de Aparecida do Rocio Almeida Fernandes (2016), "Viajar É Preciso: O Turismo Pedagógico como Instrumento de Ampliação de Conhecimentos e Desenvolvimento Cultural", investiga a utilização de viagens de estudo como ferramenta pedagógica para a ampliação de conhecimentos e o desenvolvimento cultural dos estudantes. Sua pesquisa, focada em alunos do Ensino Fundamental I e II de Curitiba e região metropolitana, evidencia a relação intrínseca entre turismo e educação. Outros estudos, como a tese de Carmen Regina Dorneles Nogueira (2007), "O turismo, o reencontro e a redescoberta da região das Missões", abordam o papel do turismo no desenvolvimento regional, destacando como o planejamento integrado à comunidade local pode ser um motor de desenvolvimento econômico, social e cultural, contribuindo também para a preservação do patrimônio.

A experiência internacional também oferece importantes subsídios para esta pesquisa. Embora em um contexto diferente, o trabalho de Rátz, Michalkó e Keszeg (2020) sobre o

turismo educacional e a construção da identidade nacional, ao analisar um programa governamental húngaro de apoio a viagens escolares transfronteiriças, compartilha semelhanças com o presente estudo. Sua motivação, focada no suporte financeiro para visitar comunidades minoritárias húngaras em países vizinhos, evidencia a importância do apoio governamental para o desenvolvimento da prática pedagógica baseada em viagens transnacionais. Para o contexto sul-americano, e em especial para a região noroeste do Rio Grande do Sul, a proximidade com países vizinhos e o entrelaçamento cultural histórico demandam maior incentivo e facilitação dos trâmites aduaneiros para promover o intercâmbio entre comunidades escolares, o que poderia potencializar o aprendizado multidisciplinar proporcionado pelo turismo pedagógico.

A lacuna de pesquisa observada tange o potencial pouco explorado do turismo pedagógico transfronteiriço nas Missões Jesuíticas. Embora a prática exista, percebe-se um subaproveitamento de suas diversas possibilidades no ensino da história regional. Outra questão deficitária identificada é a inexistência de relatos de experiências desenvolvidas especificamente nesta região, que fizessem uso do turismo pedagógico. Tais especificidades evidenciam uma certa carência de dados e informações, e é neste nicho que a presente pesquisa anseia por corroborar.

Contudo, apesar da crescente literatura sobre a importância da história local e do potencial do turismo pedagógico, e das diversas iniciativas exploradas em diferentes contextos, percebe-se uma lacuna significativa no que tange à exploração plena do potencial pedagógico da região transfronteiriça do Mercosul, especialmente no que se refere às Reduções Jesuíticas. Conforme Muriel Pinto (2011, p.16), são raras as pesquisas que visam realizar uma reflexão crítica sobre a identidade missioneira, pois na maioria dos estudos, a identidade regional é exposta como “algo dado”, naturalizado, inclusive pelo próprio IPHAN⁸.

Como também apontado por Camilo Pereira Carneiro Filho e Christiano Ricardo dos Santos (2013), em seu artigo "O turismo histórico na região transfronteiriça das Missões Jesuíticas", a região possui um grande potencial turístico, particularmente no âmbito do turismo histórico. No entanto, os autores argumentam que este potencial não é totalmente aproveitado devido a uma série de fatores, incluindo a falta de cooperação entre os países, a insuficiência de infraestrutura e a burocracia estatal. Essa crítica ao baixo nível de aproveitamento dos potenciais da região ressoa com a percepção de que a integração pedagógica ainda é um desafio a ser superado.

⁸ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

Por fim, o adensamento teórico proposto por Silva (2025) valida a metodologia de intervenção adotada nesta pesquisa. Para a autora, a educação decolonial atinge sua plenitude quando o letramento se converte em justiça social (SILVA, 2025, p. 5). Ao transformar a experiência da viagem de estudos na elaboração da Proposta Legislativa nº 196119, os estudantes não apenas aprenderam sobre as Missões; eles exerceram o letramento como uma forma de resistência institucional.

Conforme Silva enfatiza:

O letramento que resiste é aquele que sai do caderno e ganha o espaço público, transformando o conhecimento histórico em proposição e o silenciamento em participação democrática. (SILVA, 2025, p. 114).

Mais especificamente, a literatura ainda carece de trabalhos que comparem metodologias de turismo pedagógico transfronteiriço aplicado ao ensino de história regional para alunos do campo do Ensino Fundamental dos anos finais, com uma perspectiva explicitamente decolonial, abrangendo um circuito que integre as reduções jesuíticas no Brasil, Argentina e Paraguai. É precisamente nessa intersecção, entre a urgência de uma educação contextualizada, a necessidade de valorizar um patrimônio histórico-cultural vasto e complexo, e a busca por uma abordagem integradora e crítica que supere as barreiras existentes, que a presente dissertação busca se posicionar e contribuir, oferecendo um roteiro de turismo pedagógico transfronteiriço que visa preencher essa lacuna e fomentar a integração pedagógica e cultural na região do Mercosul⁹.

⁹ O Mercosul (Mercado Comum do Sul) é um bloco econômico e político sul-americano criado em 1991 pelo Tratado de Assunção. Composto originalmente por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, o bloco visa a integração regional.

CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO, RELATO DE EXPERIÊNCIA: A VIAGEM DE ESTUDOS TRANSFRONTEIRIÇA

3.1 PERCURSO METODOLÓGICO: NATUREZA, ABORDAGEM E PARTICIPANTES

Como a pesquisa desenvolvida é de natureza qualitativa, com uma abordagem empírica, seu foco principal é a busca por uma compreensão mais aprofundada das experiências e perspectivas dos participantes, em vez da quantificação de dados. A escolha da abordagem qualitativa justifica-se pela natureza do objeto de estudo, que envolve a análise das experiências de aprendizagem dos alunos em um contexto específico: o turismo pedagógico em um sítio arqueológico. A pesquisa empírica foi realizada no ambiente real da escola e da viagem de estudos, com o objetivo de coletar informações e dados para análise, contribuindo, assim, com projetos pedagógicos que se desenvolvam de forma semelhante.

A metodologia da pesquisa foi estruturada em torno dos seguintes elementos: como abordagem metodológica central, o turismo pedagógico foi a principal ferramenta, com a realização de uma viagem de estudos ao sítio arqueológico de San Ignacio Mini, na Argentina. Essa escolha se alinha com a proposta de utilizar o mundo como sala de aula, valorizando a presencialidade, a prática e a vivência como instrumentos sensoriais no processo de ensino e aprendizagem de História. Tal abordagem também se alinha aos princípios da pedagogia de Freinet, que valoriza a experiência sensorial e prática ao explorar o local de estudo.

O ponto de partida é a Escola Estadual de Ensino Fundamental São Pio X, situada na Vila Salto, interior do município de Bozano (RS). A escolha dessa escola justifica-se pela sua localização na região missioneira, o que torna a temática das Missões Jesuíticas particularmente relevante para os alunos, e por ser uma das escolas onde desenvolvo minhas atividades educacionais como professor de História.

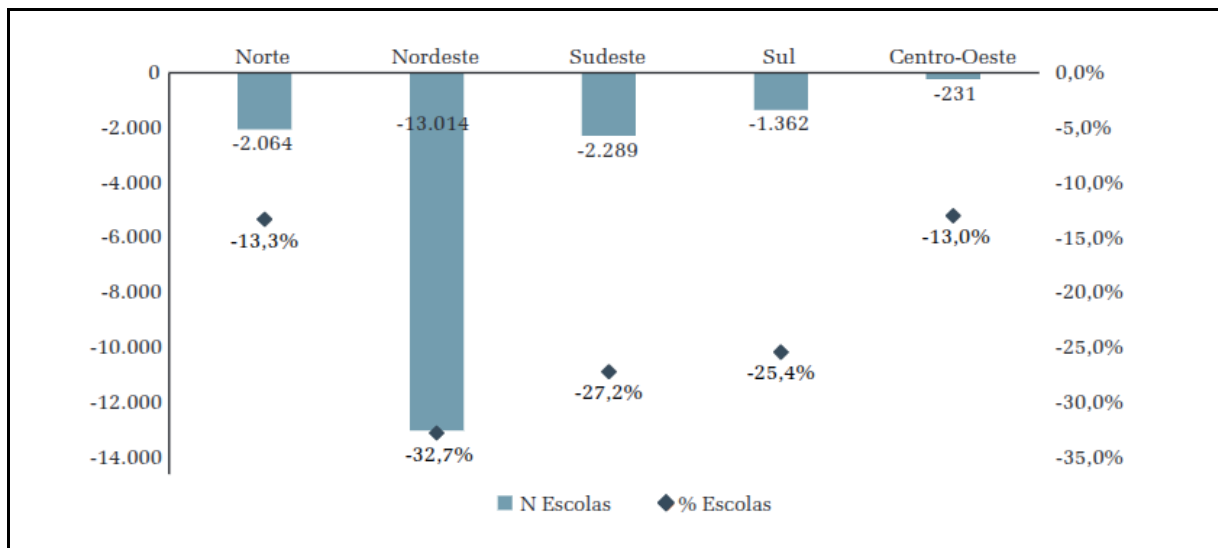
Caracteriza-se essencialmente como uma escola do campo, atendendo discentes cujas identidades são forjadas na ruralidade. Esta especificidade é fundamental, pois, conforme aponta Gladyson Stelio Brito Pereira, a Educação do Campo frequentemente sofre com o "vício do urbanocentrismo" (Pereira, 2014, p.2) um desdobramento do eurocentrismo que faz com que os educandos não se vejam representados na História ou sejam apresentados de forma amesquinhada e homogênea nos livros didáticos. A rotina desses estudantes, marcada por atividades como o cultivo da horta, o cuidado com o pomar e o amplo convívio ao ar livre demanda uma prática pedagógica que dialogue com essa materialidade. Tal necessidade torna-se ainda mais premente ao observar que, embora os alunos convivam esporadicamente com

grupos indígenas Kaingang que habitam a Vila Salto em períodos esporádicos do ano, eles muitas vezes não conseguem conectar essa realidade social contemporânea ao contexto histórico missionário da região onde vivem.

Outra questão que se insere e acaba fortalecendo o urbanocentrismo, é a sensação de que a escola encerrará suas atividades e será fechada. Esses rumores são recorrentes e ano após ano, são necessários esforços para manter o número de alunos mínimo para o funcionamento da instituição escolar (Figura 6). O movimento de desmonte das escolas do campo continua a acontecer, sendo possível observar essa redução do número de escolas nas zonas rurais do país, conforme indica o levantamento de dados entre 2013 e 2023:

No Nordeste, como indica o Gráfico 5, foram reduzidas no período 13.014 escolas, o que corresponde a um terço das escolas que estavam em atividade nas áreas rurais em 2013. No Sudeste e no Sul, a redução foi de 27% e 25%, respectivamente; Centro-Oeste e Norte apresentaram uma redução menor: cerca de 13%. (Oliveira, Bof e Basso. 2024, p. 25).

Figura 6 - Evolução do número de escolas na zona rural entre 2013 e 2023 – Grande Região – 2013/2023.



Fonte: Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: contribuições ao novo plano nacional de educação III - redução de desigualdades. Com base em dados do Censo Escolar da Educação Básica. Oliveira, Bof e Basso (2024, p. 25).

Nesse cenário, a problemática do despreparo docente, muitas vezes atrelado a uma formação universitária de viés eurocêntrico que legitima narrativas universais em detrimento das locais, atua como uma barreira para o cumprimento da Lei nº 11.645/2008.

A efetivação desta lei no cotidiano escolar encontra seu balizamento prático nas Diretrizes Operacionais estabelecidas pelo Parecer CNE/CP nº 14/2015. Estas diretrizes são fundamentais para esta pesquisa, pois determinam que o ensino da história e cultura indígena

deve transcender o caráter meramente ilustrativo ou datado, exigindo uma abordagem interdisciplinar e crítica. Ao preconizarem uma educação antirracista e o foco na produção e agência dos povos originários, as orientações de 2015 validam as viagens de estudo às Missões Jesuítico-Guaranis como uma estratégia de superação de estereótipos (BRASIL, 2015). Assim, a experiência pedagógica transfronteiriça proposta alinha-se à norma legal ao promover o reconhecimento das contribuições indígenas na formação da identidade regional, garantindo que o patrimônio missioneiro seja compreendido a partir do protagonismo histórico dos grupos que o edificaram.

Portanto, a escolha do turismo pedagógico e da aula-passeio como ferramentas centrais desta pesquisa justifica-se pela urgência de oferecer aos sujeitos do campo uma educação histórica consistente. Ao romper com o isolamento das salas de aula citadinas e utilizar o "mundo como sala de aula", a proposta busca superar o silenciamento dos manuais escolares, permitindo que os alunos se reconheçam como protagonistas de uma história regional que é, simultaneamente, transfronteiriça e decolonial

A experiência relacionada ao turismo pedagógico teve como participantes os alunos dos anos finais do ensino fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos) da Escola São Pio X. O foco nesses estudantes justifica-se pela relevância da temática para a formação da identidade e consciência histórica nessa etapa da educação básica. Contudo, professores de diferentes áreas também terão a possibilidade de desenvolverem atividades relacionadas às suas respectivas disciplinas, devido à natureza multidisciplinar do turismo pedagógico.

A metodologia descrita acima se conecta com os objetivos do projeto, que busca demonstrar os resultados da pesquisa sobre o uso de metodologias ativas no ensino de História, mais especificamente as viagens de estudos, o turismo pedagógico e/ou as aulas-passeio. A metodologia também se relaciona com a proposta decolonial do projeto, que visa à conscientização histórica sobre temas como exploração, aculturação, discriminação, colonização e genocídio, sob o olhar de grupos oprimidos historicamente, contribuindo, assim, com aspectos relacionados à identidade cultural e à consciência histórica.

3.2 RELATO DE EXPERIÊNCIA: A JORNADA PEDAGÓGICA EM SAN IGNACIO MINI

O Relato de experiência é um segmento do trabalho de pesquisa que tem o propósito de descrever e fornecer dados para a real compreensão da experiência, buscando detalhar como a experiência empírica da viagem de estudo transfronteiriça a San Ignacio Mini transcorreu, tornando-se um dos pilares da pesquisa. O objetivo é ilustrar a aplicação prática das

metodologias ativas propostas e angariar dados para a análise mais ampla das ações didático-pedagógicas desenvolvidas tanto pela equipe escolar, como também pelos estudantes. Ainda como intenção adicional, podemos citar o fornecimento de informações auxiliares como item facilitador na realização de novas abordagens ligadas ao turismo pedagógico, servindo assim como suporte e orientação.

Reafirmando a problematização central do trabalho, que reside na necessidade de superar as limitações do ensino tradicional de História, que frequentemente negligencia a história local e regional, bem como a desconexão dos alunos com a história da região onde moram, a viagem surge como uma resposta direta a essa lacuna, buscando contribuir na formação de uma identidade cultural e a compreensão da realidade em que os estudantes estão inseridos, contribuindo assim para o ensino e aprendizagem de história, ao torná-los mais atraentes e significativos.

A experiência vivida pelos discentes em San Ignacio Mini faz a conexão com os objetivos da dissertação que perpassam pela formação da consciência histórica, na valorização do patrimônio material e imaterial, e na promoção de uma perspectiva decolonial, refletindo-se nos resultados obtidos através do uso de viagens de estudo e turismo pedagógico. O alinhamento metodológico deste relato discorre pela metodologia qualitativa e empírica de pesquisa, utilizando a viagem de estudos como ferramenta principal de investigação e intervenção pedagógica.

O planejamento e implementação da viagem de estudos a San Ignacio Miní se desenvolveu no intuito de aprimorar o ensino desenvolvido na escola São Pio X, um ensino de história que abordasse o contexto histórico da região em que os estudantes habitam, tornando-os protagonistas da sua própria história ao apropriarem-se de sua identidade histórica e desenvolverem um pensamento crítico sobre territorialidade, conceito este “que designa a qualidade que o território ganha de acordo com a sua utilização ou apreensão pelo ser humano”, de acordo com Marcos Aurelio Saquet e Eliseu Savério Sposito (2009, p.11) enfatizando-se a importância da relação entre ser humano e território, onde o território não é um conceito estático, mas sim um espaço dinâmico, em constante transformação pelas ações e percepções humanas.

Os alunos dos anos finais da Escola São Pio X, com idade entre 12 e 15 anos, formam o público-alvo desta ação pedagógica. Inseridos em um contexto escolar que contempla a realidade rural, frequentam uma escola do campo, com algumas atividades diárias diferentes das escolas citadinas, como as práticas agrícolas desenvolvidas na horta, o cuidar do pomar, amplo espaço para brincadeiras ao ar livre. A escola fica na região conhecida como missioneira,

e tem como endereço a Vila Salto no interior do município de Bozano no noroeste do estado do Rio Grande do Sul.

Figura 7 - Escola Estadual de Ensino Fundamental São Pio X.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Nesta localidade os alunos também têm em sua rotina a presença dos povos indígenas da etnia Kaingang, que ocupam uma parte da vila como moradia temporária por alguns meses do ano, onde desenvolvem suas atividades sociais e produtivas. Porém esse convívio se dava de forma desconexa para os alunos, pois não viam nos povos originários a ligação histórica que compartilham. Assim a equipe docente busca, através do turismo pedagógico, refinar o entendimento histórico regional, desenvolvendo a identidade histórica, o aprendizado e o respeito condizentes aos povos tradicionais da região, trazendo relevância para a temática das Missões Jesuíticas para os estudantes.

Dentro das etapas preparatórias deve-se salientar a reunião pedagógica inicial onde foi proposta uma ampliação na metodologia do turismo pedagógico, prática esta já adotada pela escola - agora de forma transfronteiriça. Na reunião foram discutidas as possibilidades de roteiro que viessem a somar com os interesses educacionais da instituição e com a aplicabilidade multidisciplinar da estratégia de ensino. Mesmo sendo a perspectiva histórica a abordagem principal, a indicação foi que cada professor explorasse a viagem dentro de sua área específica. Visto que o alunado já tinha vivenciado a experiência de conhecer o sítio arqueológico de São Miguel da Missões, no ano anterior, optou-se pela visita ao sítio arqueológico de San Ignacio Mini, na Argentina. Desta forma, ampliar-se-ia a perspectiva de conhecimento, dando continuidade à temática já explorada.

A partir da aceitação da proposta pelo grupo de professores e equipe diretiva, foram dados os passos seguintes, buscando orçamentos com empresas turísticas da região para obtenção do melhor custo-benefício. Com o orçamento em mãos, realizou-se um chamamento de pais e responsáveis dos alunos para verificar a aceitação e viabilidade de uma viagem com um custo um pouco acima do que a comunidade escolar estava habituada a pagar, visto ser um investimento particular, sem nenhum fomento governamental. A reunião teve a participação dos pais dos alunos, professores, equipe diretiva e empresa de turismo que disponibilizou a melhor oferta, transcorrendo de forma amistosa, onde foram demonstrados os benefícios educacionais, roteiro a ser percorrido, pontos turísticos, hospedagem, detalhes sobre alimentação, câmbio financeiro, documentação necessária, custos da viagem e métodos de pagamento para cada passageiro. Para nossa grata surpresa foi amplamente aceita pela comunidade escolar, definindo-se a data da viagem para o dia 08 de outubro de 2024.

A partir da estipulação de uma data, organizou-se um cronograma para organização das ações a serem desenvolvidas e alinhamento curricular, dada a característica multidisciplinar na experiência. Cada professor buscou aproveitar e oportunizar uma aprendizagem mais significativa para os alunos dentro de sua disciplina específica, como exemplo a área das linguagens, que explorou o idioma e literatura local; a matemática, que explorou questões de medida e questões monetárias; a geografia, que desenvolveu os conhecimentos relacionados à cartografia e relevo local. Mas foi na área da história que notou-se mais significância e engajamento com o projeto.

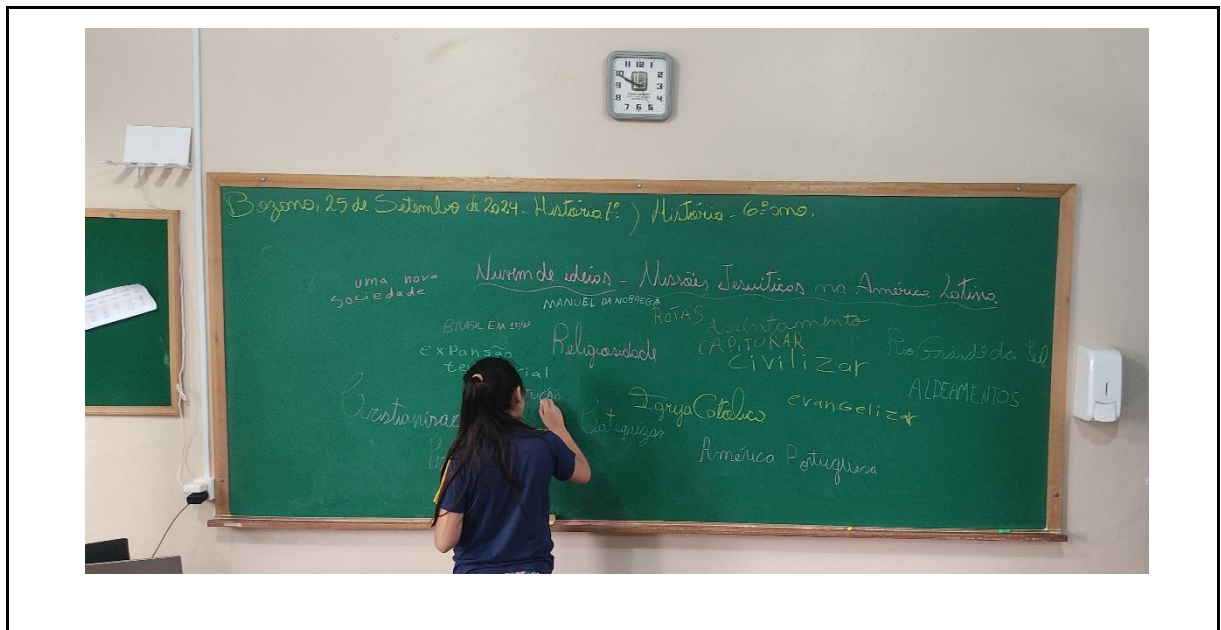
Ao abordar os aspectos logísticos e burocráticos cruciais para a realização da viagem de estudos transfronteiriça é imprescindível destacar a complexa organização da documentação necessária para os trâmites aduaneiros ao adentrar no país vizinho. Este processo representa um dos desafios burocráticos e organizacionais inerentes às viagens de estudos transfronteiriças, especialmente para a mobilização de estudantes a localidades distantes e deve ser observado com rigor para evitar transtornos. A proximidade com países vizinhos e o entrelaçamento cultural e histórico resultam em uma maior facilidade em relação aos trâmites aduaneiros para promover o intercâmbio entre comunidades escolares.

Para o ingresso no território argentino, especificamente para a visita a sítios arqueológicos como San Ignacio Mini, os únicos documentos de viagem válidos são a carteira de identidade física (e não digital) ou o passaporte. A carteira de identidade, em particular, deve estar em boas condições de conservação, a foto deve corresponder à aparência atual do indivíduo e a data de emissão não pode ser superior a 10 anos, conforme diretrizes externas citadas por Brasil (Ministério das Relações Exteriores, 2024). Adicionalmente, para os menores

de idade, há a necessidade de uma autorização de viagem, caso o estudante viaje sem a companhia de ambos os responsáveis legais ou na presença de apenas um deles. Este requisito é coberto, no contexto da pesquisa, pela "Organização prévia de documentação junto aos familiares dos alunos", e o modelo de um "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" relevante para a participação e viagem, estando disponível o modelo no anexo 1, p. 87. Toda a documentação, portanto, deve ser providenciada com significativa antecedência, seguindo rigorosamente as normas e exigências estabelecidas, e deve ser disponibilizada à empresa de turismo responsável para a devida conferência e organização. Este planejamento detalhado é parte integrante dos preparativos pedagógicos e logísticos que antecedem a viagem

Durante os seis meses de preparativos para a viagem, a etapa de estudos prévios foi fundamental na preparação dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental da Escola São Pio X. Essa preparação didática ocorreu por meio de leituras, discussões e sequências didáticas cuidadosamente planejadas. O objetivo era proporcionar uma ambientação prévia e construir uma certa expectativa do que os alunos iriam conhecer, fazendo a ponte entre a teoria e a realidade. O foco principal recaiu sobre o recorte temporal dos séculos XVII e XVIII, permitindo um estudo aprofundado do processo de aculturação e resistência dos povos originários. A análise da região transfronteiriça Brasil-Argentina-Paraguai, moldada historicamente pelas Missões Jesuíticas espanholas, foi central para que os estudantes compreendessem a importância do patrimônio material e imaterial, a história local e regional, frequentemente negligenciada no ensino tradicional. Essa abordagem visou também a promoção de uma perspectiva decolonial, essencial para debater temas como exploração, aculturação, discriminação, colonização, genocídio e relações de poder entre colônias e metrópoles.

Figura 8 - Imagem de uma das aulas preparatórias à viagem.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Um destaque nesse período de preparação foi a confecção dos blocos de anotações, uma atividade prática e criativa. Produzidos com materiais recicláveis na oficina de reciclagem da escola, esses blocos foram elaborados sob orientação personalizada, valorizando a criatividade individual de cada estudante. O propósito era incentivar os alunos a realizarem registros escritos ou artísticos, de forma detalhada e abrangente, sobre as experiências vividas durante a viagem. Esses registros culminariam na formação de um diário de viagem individual, que não apenas serviria como instrumento de coleta de dados e avaliação do aprendizado, mas também como um aparato de memória que se expressaria de forma textual, visual e oral. A inclusão de registros fotográficos realizados pelos próprios alunos complementa essa prática, permitindo a análise da percepção individual sobre o ambiente visitado. Além disso, a iniciativa promoveu um engajamento da equipe docente escolar, com a participação de professores de diferentes áreas do conhecimento, dada a natureza multidisciplinar do turismo pedagógico, que abrangeu habilidades históricas, geográficas e linguísticas.

Figuras 9 e 10 - As imagens mostram a oficina para confecção dos diários de viagem com alguns exemplares prontos.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

No dia marcado para saída, 08 de outubro de 2024, todos se encontraram no local marcado, que foi em um posto de combustível às margens da BR 285, na cidade de Bozano. Após as conferências finais, carregamento de bagagens e viajantes já acomodados, realizou-se uma rápida palestra de recepção, onde foram lembradas informações importantes a serem seguidas durante a viagem e ressaltados os objetivos pedagógicos da viagem como experiência pedagógica. Partimos por volta das 23:30 horas com destino à Posadas a 400 quilômetros de distância, entrando em território argentino através de São Borja, que é uma cidade brasileira que faz fronteira com a cidade de São Tomé, na Argentina. Lá fizemos a primeira parada no entreposto aduaneiro entre esses dois municípios, onde foram realizadas a entrega de documentos e fiscalização rotineira por parte dos agentes migratórios daquele país, ficamos retidos por volta de uma hora até a liberação. A espera é normal e necessária para a averiguação da documentação dos viajantes, pelo grande número de passageiros, entre alunos, pais, equipe escolar e motoristas. Deve-se considerar nesse momento a relação amigável entre os países e os esforços de desburocratização, como o Decreto 3.435 que prevê a isenção de vistos (BRASIL, 2000), e tem como missão o fortalecimento dos vínculos frateros e o aumento da fluidez, da circulação e do contato entre os cidadãos de cada país.

Ao chegarmos em Posadas no início da manhã, por volta das 7 horas, paramos para o café da manhã, ou desayuno na pronúncia local. Nossos estudantes e acompanhantes começaram o contato com a cultura do país vizinho, tendo a oportunidade de provar da culinária

local no restaurante Full, ao experimentarem o café da manhã típico argentino, que geralmente inclui medialunas¹⁰ (croissants pequenos), tostadas (torradas) com doce de leite, e bebidas como café, chá ou mate, facturas (doces variados) também são comuns, bem como suco de laranja fresco. A chegada a Posadas e o contato inicial com a cultura platina proporcionaram aos discentes um aprendizado sensorial que transcende os limites dos manuais didáticos tradicionais. Durante o momento do *desayuno*, a observação de hábitos como o consumo do mate e das *facturas* permitiu que os estudantes da Escola São Pio X identificassem a materialidade do cotidiano transfronteiriço. Essa vivência sensorial é fundamental para a guaranização¹¹ da experiência histórica, encaradas aqui como forma de permanência e resistência da cultura indígena, conforme argumenta Silveira (2011), os elementos forâneos são incorporados ao repertório cultural regional, mantendo viva a identidade missioneira.

No passeio pela Costanera¹², a degustação de iguarias como a chipá e a sopa paraguaya serviu como ponto de partida para uma análise sobre a fusão cultural ocorrida no território reducional. Análise que se sustenta através da pesquisa de Nádia Heusi Silveira, que cita Margarita Miró Ibars (IBARS, 2001 apud SILVEIRA, 2011, p. 168), "a iguaria reflete a fusão de ingredientes europeus (queijo e leite) com a base alimentar Guaraní (mandioca), consolidada no período das Reduções Jesuíticas" [168, Histórico]. Esse processo demonstra que a culinária não é um dado estático, mas uma ferramenta de resistência e adaptação onde os ingredientes exógenos foram neutralizados pela lógica tradicional indígena.

Ao participar dessas refeições coletivas, o grupo escolar vivenciou o que a antropologia define como *karu guasu*¹³, momentos em que a comensalidade atua como um vetor de identidade e reforça alianças sociais. Sob a óptica de Freinet, essa "aula-passeio" permitiu que a sensibilidade discente transformasse o ato de comer em um exercício de consciência histórica, combatendo o urbanocentrismo que frequentemente amesquinha a cultura do campo e dos povos originários. Assim, ao projetar o futuro por meio do reconhecimento da herança material e imaterial, os alunos superam a visão do indígena como um "fantasma histórico", compreendendo-o como protagonista de uma trajetória que permanece viva nos sabores e nas fronteiras por eles cruzadas.

¹⁰ Medialunas: Variedade mais popular de *factura* na Argentina, assemelha-se ao *croissant* francês, porém com dimensões menores e massa mais densa.

¹¹ Segundo Silveira (2011), o termo guaranização refere-se ao processo pelo qual elementos exógenos, sejam eles produtos industrializados ou sujeitos não-indígenas, são incorporados ao universo Mbyá através de suas próprias lógicas culturais e sistemas de classificação sem perder a identidade.

¹² A Costanera de Posadas, em Misiones, Argentina, é uma extensa e moderna avenida costeira que margeia o Rio Paraná, com mais de 8 km de extensão.

¹³ Comidas coletivas.

Em seguida tiveram a oportunidade de conhecer a cidade de Encarnación no Paraguai, posicionada na outra margem do rio Paraná. Experiência esta que teve como meio de transporte o trem que faz o transporte de passageiros entre as cidades de Posadas e Encarnación, as cidades são conectadas pela Ponte Internacional San Roque González de Santa Cruz, que atravessa o Rio Paraná, sendo que Posadas é a capital da província de Misiones, na Argentina, e Encarnación é a segunda maior cidade do Paraguai. A ponte é utilizada tanto para transporte rodoviário quanto ferroviário. O trem que opera entre as cidades é um serviço ferroviário internacional que utiliza a infraestrutura da Linha Urquiza, que foi inaugurado em janeiro de 2014, e que foi explorado pelos alunos e alunas da Escola São Pio X em 2024. Em Encarnación o passeio não se estendeu por muito tempo, porém possibilitou reviver a experiência de tramitação aduaneira e explorou o turismo de compras, em que os alunos puderam exercitar a alternância do câmbio financeiro, pois naquela zona de comércio circulam quatro tipos de moedas, o Real brasileiro, o Dólar americano, o Peso argentino e a moeda local, o Guarani.

Figura 11 - Trem Binacional Posadas – Encarnación.



Fonte: Arquivo particular do autor (2024).

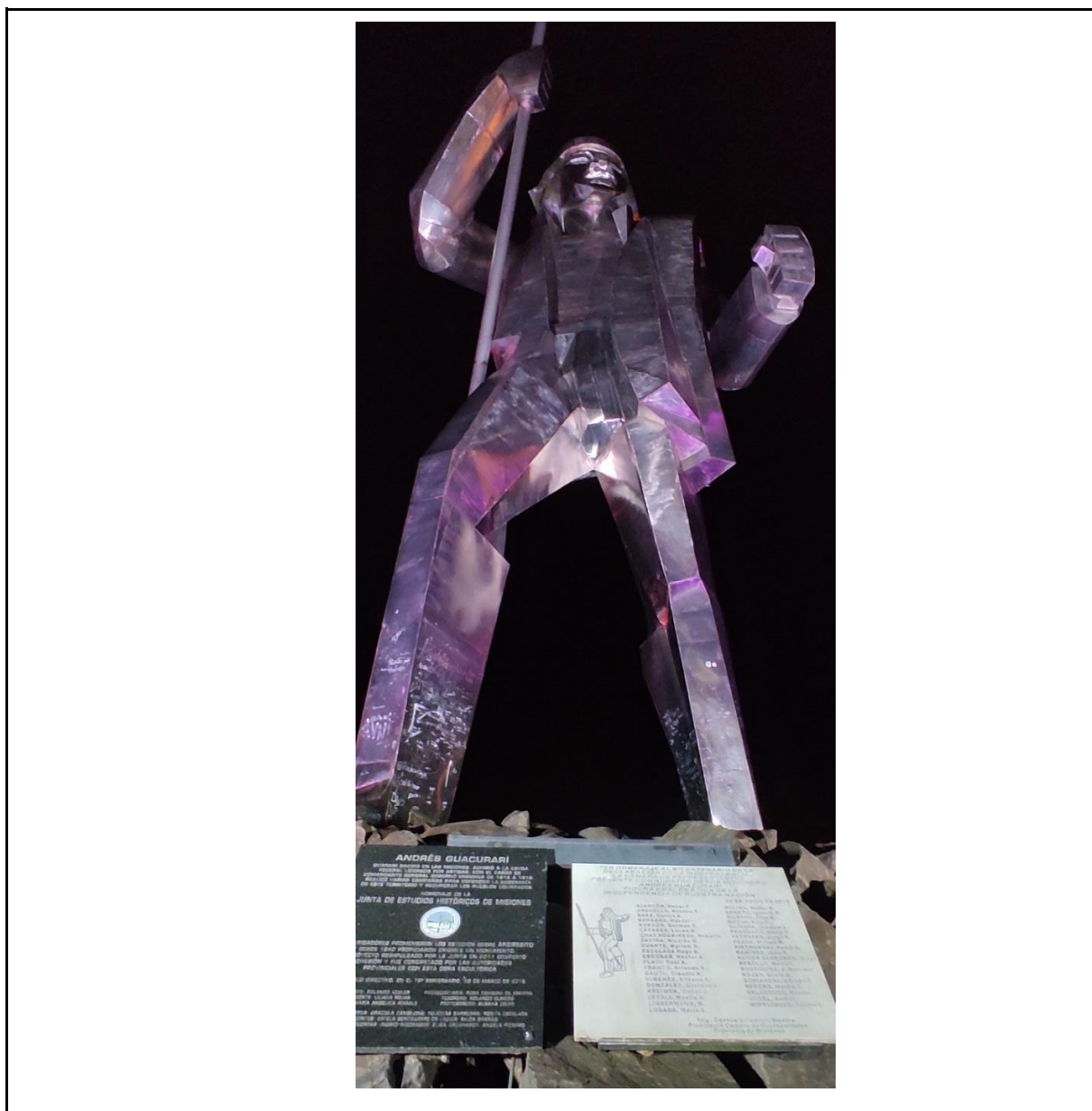
Ao terminarmos o passeio em Encarnación, retornamos a Posadas onde visitamos o centro comercial Libertad e encerramos o passeio matutino nos dirigimos até o centro da cidade de Posadas, onde almoçamos no restaurante Fulgencio e realizamos o check-in no Hotel

Continental, que foi previamente reservado pela empresa de turismo contratada. A escolha do hotel foi muito apropriada devido sua localização privilegiada ao estar no coração da cidade, posicionada de frente para a praça 25 de Maio, onde ficam monumentos históricos, a Igreja de San José, área verde com espécies da flora nativa, e próximo a lojas e restaurantes.

Ainda na tarde do dia 09 de outubro, foi realizado um passeio pela cidade de Posadas, onde foi possível conhecer outro ponto turístico importante da cidade, e que representa a conjunção histórica e cultural que envolve a região, o monumento à Andresito Guacurará¹⁴, todo construído em aço inox às margens do Rio Paraná. Conhecido como Comandante Andresito, foi um líder militar de origem guarani e caudilho federal das Missões. Ele é lembrado por sua atuação nas lutas pela independência e autonomia da região do Rio da Prata, especialmente nas províncias de Misiones e Corrientes. Andresito é uma figura reverenciada na região, sua história é um exemplo de luta pela autonomia e resistência contra as forças centralizadoras de acordo com Juan Gonzalez (2012, p. 64), e em sua homenagem foi construído uma estátua imponente que pode ser vista de vários pontos da cidade, incluindo da margem paraguaia do Rio Paraná. O monumento é bem cuidado e atrai visitantes pela sua beleza e importância histórica, tornando-se um ponto turístico importante e um símbolo da identidade cultural da região.

¹⁴ Andresito Guacurará foi o único governador indígena da história argentina e é considerado um herói nacional naquele país.

Figura 12 - Monumento à Andresito Guacurari.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Ao se aproximar da noite tivemos ainda momentos culturalmente enriquecedores, como o passeio pela “Costanera”, local de revitalização turística às margens do rio Paraná, propício à contemplação, onde os estudantes aproveitaram a oportunidade para tirar diversas fotos perante as belezas locais. Lá descobriram novos pratos da culinária local durante o momento destinado para a alimentação noturna, puderam experimentar por exemplo o asado, que é um churrasco argentino com diversos cortes de carne, incluindo boi, porco e frango, preparado em grelha; as empanadas, que são pastéis recheados com carne, frango, queijo ou outros ingredientes, assados

ou fritos; a Chipá¹⁵, um pão de queijo típico da região, feito com polvilho, queijo e outros ingredientes; a Sopa Paraguaya, uma espécie de bolo salgado à base de farinha de milho, queijo e cebola; também apreciaram pratos à base de peixes do Rio Paraná, como o Surubim, Pacu e Dourado.

Após pernoitarmos, seguimos no amanhecer do dia 10 de outubro ao Parque arqueológico, onde algumas expectativas e resultados esperados se concretizaram. Os alunos mostraram interesse durante a visita ao museu, que fica na entrada do sítio e faz parte do parque arqueológico de San Ignacio. Perceberam a importância do trabalho de conservação do Patrimônio Histórico, maravilhando-se ao observar a diversidade do acervo local, levantando questionamentos e fazendo comparações com o sítio arqueológico de São Miguel das Missões, visitado pelos estudantes no ano anterior.

Figura 13 - Entrada do Parque Arqueológico de San Ignacio Mini na Argentina.

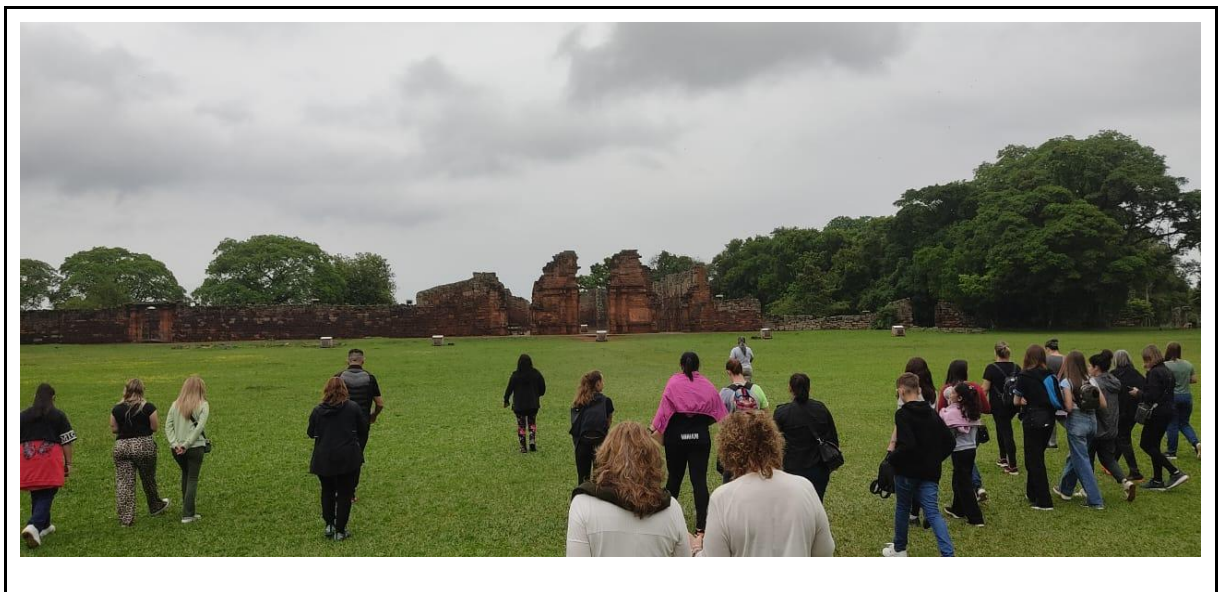


Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

¹⁵ Chipá: Iguaria de origem Guaraní, consiste em um pequeno pão de fécula de mandioca e queijo, típico da região das Missões (nordeste da Argentina, Paraguai e sul do Brasil). Sua presença no cotidiano transfronteiriço simboliza a persistência do patrimônio alimentar indígena e a hibridização cultural na bacia do Rio da Prata. "A iguaria reflete a fusão de ingredientes europeus (queijo e leite) com a base alimentar Guaraní (mandioca), consolidada no período das Reduções Jesuíticas (MIRÓ IBARS, 2001 apud SILVEIRA, 2011)."

Após a visita ao museu os alunos tiveram a oportunidade de caminhar pela área verde do parque, e foi nesse momento, em uma parada oportuna, que nosso grupo foi convidado a escutar a fala inicial da guia local, sobre a epopeia da redução jesuítica, desde a chegada dos missionários e suas intervenções na comunidade guarani ao declínio da missão, fazendo contribuições importantes na narrativa iniciada em sala de aula. Após a experiência no museu e palestra, fomos guiados através do Sítio Arqueológico de San Ignacio Mini, sendo possível o contato direto com o patrimônio material tombado pela UNESCO.

Figura 14 - Ruínas de San Ignacio Mini, Misiones - Argentina. 09/10/2024.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Passamos pelo centro religioso da Redução nas ruínas da antiga catedral; pelo cabildo, que era o edifício onde se reunia o conselho indígena, com caciques eleitos pela comunidade, responsável pela administração local; pelas ruínas do cotiguaçu, espaço destinado às mulheres recolhidas (viúvas, órfãs) ou para estadias temporárias; além de visitarmos locais como a horta, a praça central, casas e oficinas da Redução jesuítica. A guia contextualizou como seria o dia a dia em cada espaço, agregando detalhes históricos que enriqueceram a experiência. Essas informações serviram de fomento à consciência crítica, associando-se ao ambiente e proporcionando oportunidades para debater a relação entre populações indígenas, missionários e colonizadores, bem como a problemática da aculturação, discriminação e genocídio.

Figura 15 - A imagem mostra estudantes interagindo com o patrimônio.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Ao encerrarmos a visitação nas Ruínas de San Ignacio foi possível perceber nos comentários dos estudantes que o período da visita poderia ter sido maior, pois gostariam de ter ficado mais tempo. Estes comentários devem ser levados em consideração para as próximas experiências. Dando seguimento ao roteiro, fomos direcionados à próxima atração: o Mirante De La Cruz, que está localizado no morro Santa Ana a 360 metros acima do nível do mar, um momento que combinou religiosidade e natureza exuberante, onde um símbolo religioso em forma de cruz se ergue em meio à selva, “La Cruz de la Selva”; uma estrutura metálica de 82 metros que dá acesso a uma vista panorâmica de beleza incrível. O parque onde se encontra a cruz possui 57,5 hectares de floresta nativa e oferece trilhas, nascentes de água, observação de aves e mirantes naturais. A subida aos braços da Cruz é feita por meio de escadas ou de um elevador quando as condições climáticas permitirem. Devido ao excesso de umidade do dia da visita, fomos permitidos acessar até o nono andar dos quatorze construídos.

Figura 16 - La Cruz de la Selva.



Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Para concluir o passeio nos dirigimos para o hotel, onde pernoitamos para no dia seguinte iniciarmos a viagem de retorno. A aventura turística pedagógica continuou no caminho de volta, onde fizemos o retorno por um caminho diferente ao da ida, chegando na cidade de Alba Posse na divisa entre Argentina e Brasil. Pudemos ainda conhecer alguns Free Shops antes de embarcar no ônibus na balsa, que foi o meio de travessia utilizado, local este onde fica o Porto Internacional de Porto Mauá, que é conhecido por ser uma importante via de transporte fluvial na região, situado às margens do Rio Uruguai. É um ponto de travessia entre o Brasil e a Argentina, especialmente por turistas que buscam destinos como Oberá e Posadas, na Argentina, para atividades comerciais e turísticas, impulsionados pelas rotas do turismo

histórico gerado pelas Ruínas Missioneiras. Tanto na aduana argentina quanto no posto de fiscalização da Receita Federal na cidade de Porto Mauá do lado brasileiro, os passageiros tiveram que apresentar as documentações exigidas e passar por vistoria de bagagens. Ao sair do território argentino, no regresso ao território brasileiro, e após uma viagem tranquila, chegamos em nossa cidade por volta das 20:30 horas.

A coleta e registro das experiências e dados empíricos ficaram a cargo de diferentes instrumentos metodológicos para registrar a experiência. Inicialmente, a observação participante, em que os relatos da equipe de professores sobre as interações dos alunos com o ambiente e o patrimônio, bem como suas reações e reflexões, foram considerados. Outro meio de coleta e registro foram os diários de viagem dos alunos, que se apresentaram como valioso instrumento de coleta e avaliação, onde se destaca as anotações e reflexões produzidas pelos estudantes durante o percurso, deve-se aqui mencionar a riqueza dos registros textuais, visuais e orais que compõem esse aparato de memória (ver anexo, p. 96). Os registros fotográficos capturados pelos alunos serviram como registro de suas experiências e percepções individuais, além de serem utilizadas em exposições. Ainda foram aplicados questionários que corresponderam como um feedback, obtido através de questionário digital respondido após a viagem com alunos e professores sobre suas percepções da experiência que propiciaram evidências quantitativas ao converter-se em gráficos.

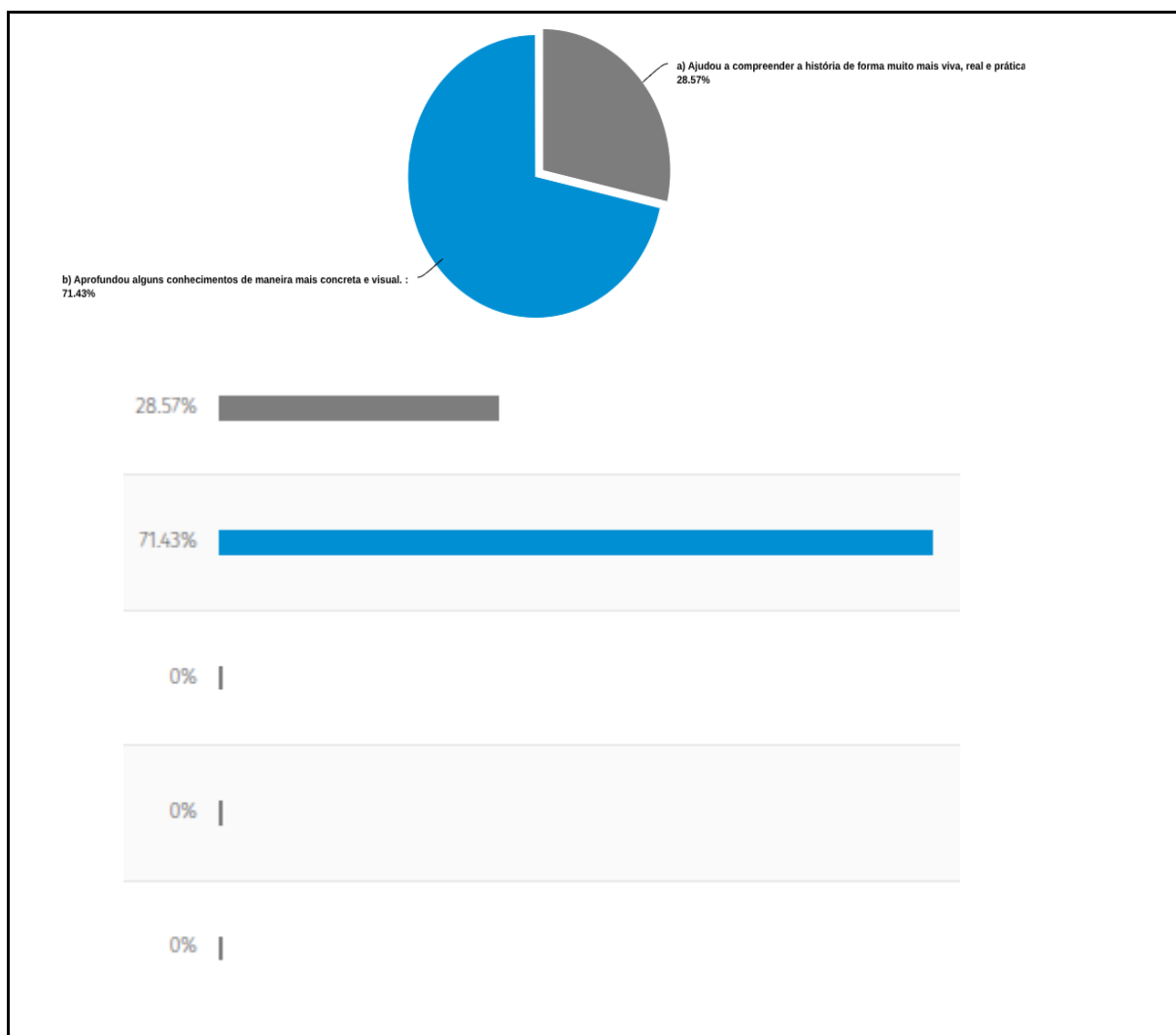
A fim de validar as experimentações práticas pautadas na pedagogia de Freinet e mensurar o impacto da experiência transfronteiriça na construção do conhecimento histórico, aplicou-se um instrumento investigativo junto ao grupo de estudantes. Este movimento de documentação, pilar essencial da práxis freinetiana, permitiu que a subjetividade das vivências em San Ignacio Mini fosse sistematizada, oferecendo dados concretos sobre a evolução da consciência histórica e da sensibilidade social do grupo. Os resultados, organizados por eixos temáticos que abrangem desde a percepção cognitiva até o desenvolvimento da empatia pelos povos originários, encontram-se representados nas figuras que seguem, servindo de base para a análise da eficácia desta metodologia de ensino fora da sala de aula. É importante ressaltar que o questionário foi formulado pelo autor do estudo e tem caráter investigativo, utilizando-se de questões estruturadas de múltipla escolha e sendo respondido pelos alunos que participaram da experiência relacionada ao turismo pedagógico no período posterior à viagem, não havendo a participação nas respostas dos pais, professores ou outros membros da comunidade escolar.

3.3 QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO METODOLÓGICA E MOSTRA DE RESULTADOS

1- Comparando a visita a San Ignacio Mini com as aulas de história tradicionais na sala, como a experiência fora da escola contribuiu para seu aprendizado? (Figura 17)

- a) Ajudou a compreender a história de forma muito mais viva, real e prática.
- b) Aprofundou alguns conhecimentos de maneira mais concreta e visual.
- c) Foi uma experiência interessante, mas o aprendizado foi similar ao da sala de aula.
- d) Não percebi uma diferença significativa no aprendizado entre o local e a sala.
- e) Prefiro aprender história apenas na sala de aula, com livros e explicações do professor.

Figura 17 - Percepção dos estudantes sobre o turismo pedagógico como metodologia pedagógica.

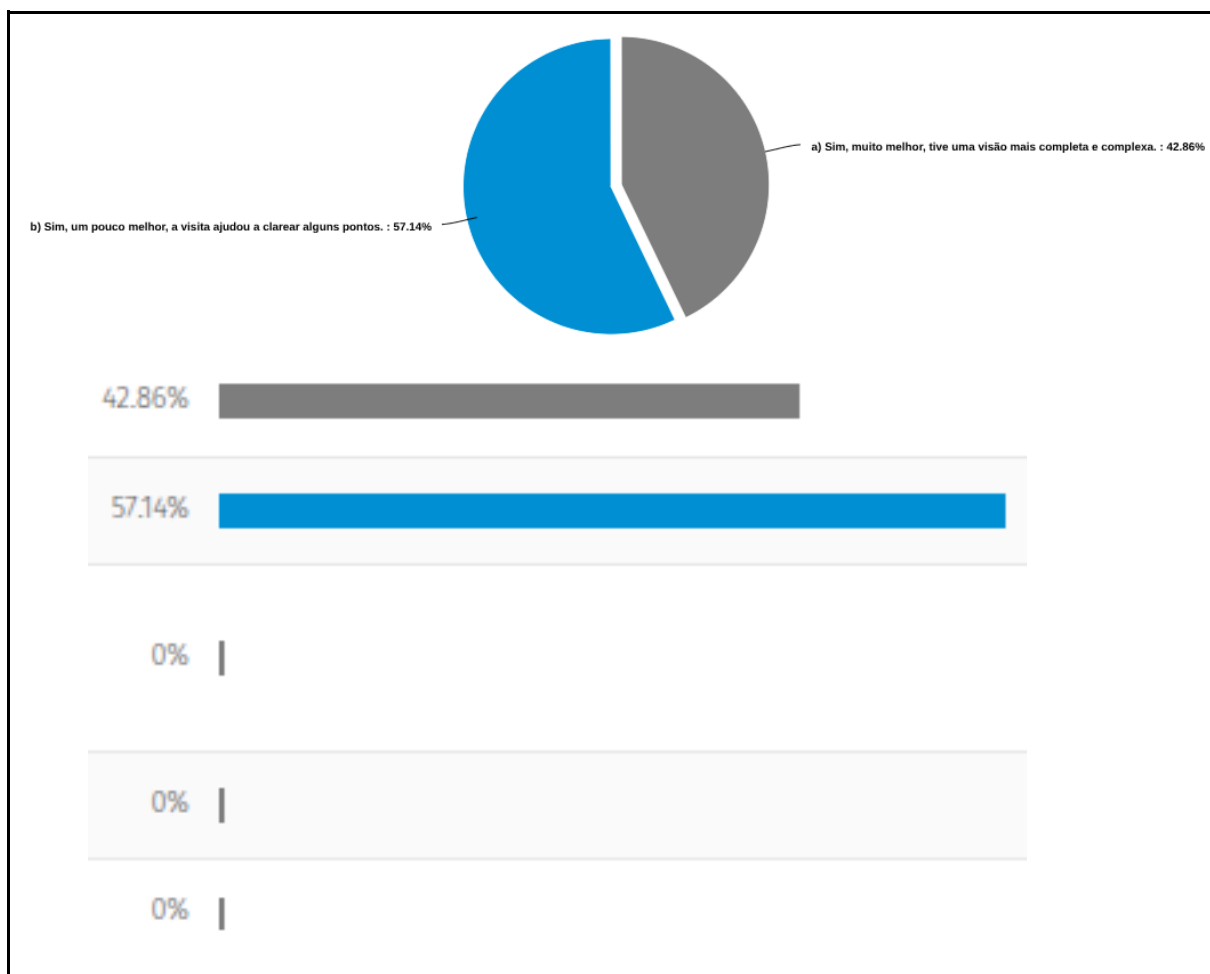


Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

2- Após a viagem, você sente que entende melhor o período colonial na América do Sul e o papel das Missões Jesuíticas? (Figura 18)

- a) Sim, muito melhor, tive uma visão mais completa e complexa.
- b) Sim, um pouco melhor, a visita ajudou a clarear alguns pontos.
- c) Entendi o mesmo que antes, a visita não mudou minha compreensão.
- d) Não, fiquei com mais dúvidas do que antes.
- e) Não, não me ajudou a entender melhor o período.

Figura 18 - Percepção dos estudantes sobre o conhecimento histórico regional.

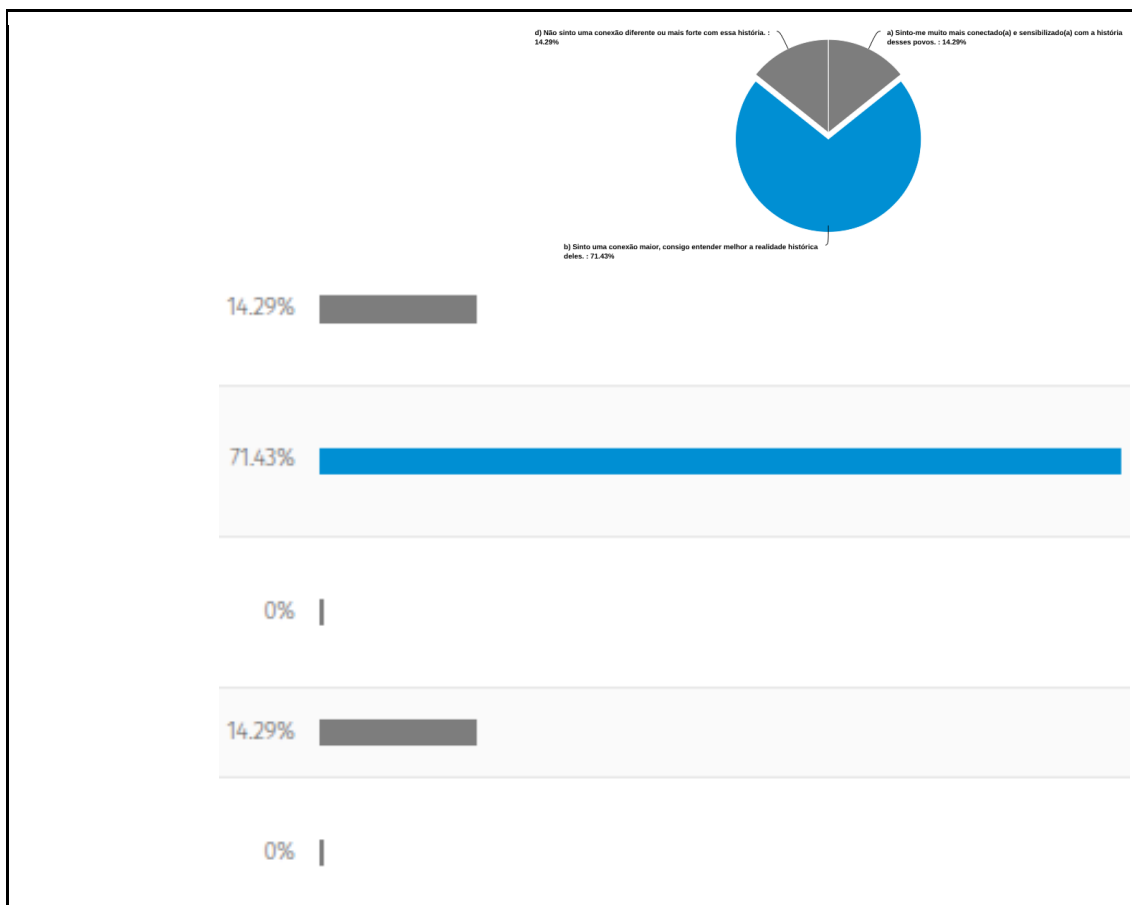


Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

3- Como a experiência em viajar te fez pensar nos povos que ali viviam? (Figura 19)

- a) Sinto-me muito mais conectado(a) e sensibilizado(a) com a história desses povos.
- b) Sinto uma conexão maior, consigo entender melhor a realidade histórica deles.
- c) Sinto uma conexão um pouco maior, mas sem grande impacto emocional.
- d) Não sinto uma conexão diferente ou mais forte com essa história.
- e) Sinto-me menos conectado(a), a experiência foi distante da minha realidade.

Figura 19 - Percepção dos estudantes sobre a presença dos povos autóctones na atualidade.

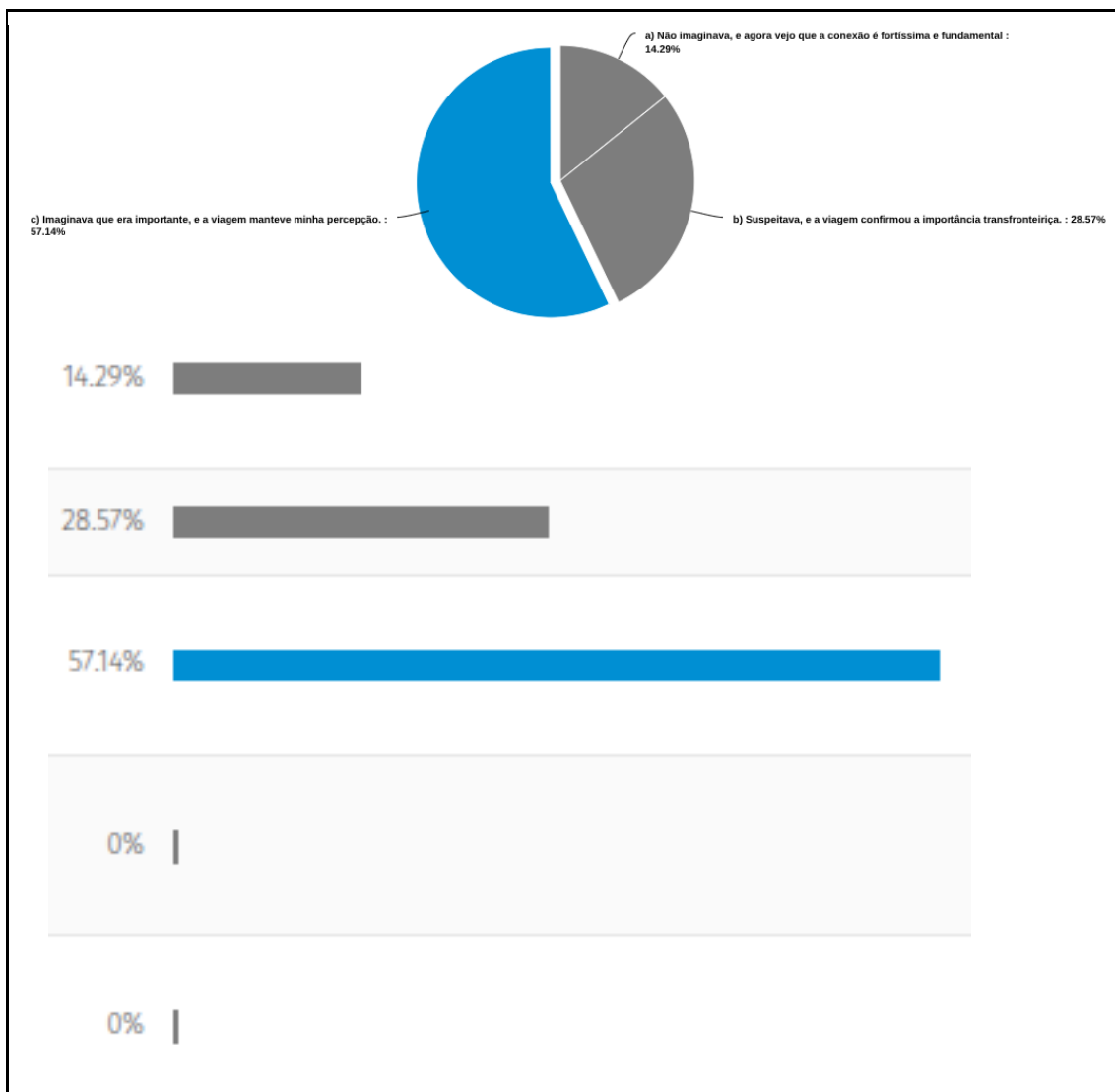


Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

4- Antes da viagem, você imaginava que lugares históricos em outros países, como San Ignacio Mini na Argentina, eram importantes para a história da nossa região (Rio Grande do Sul/Brasil) e da América do Sul? O que mudou? (Figura 20)

- a) Não imaginava, e agora vejo que a conexão é fortíssima e fundamental
- b) Suspeitava, e a viagem confirmou a importância transfronteiriça.
- c) Imaginava que era importante, e a viagem manteve minha percepção.
- d) Não imaginava e continuo sem ver a conexão com a nossa história.
- e) Não me preocupo com a relação entre a história de diferentes países.

Figura 20 - Percepção dos estudantes sobre a interação entre patrimônios históricos transfronteiriços.



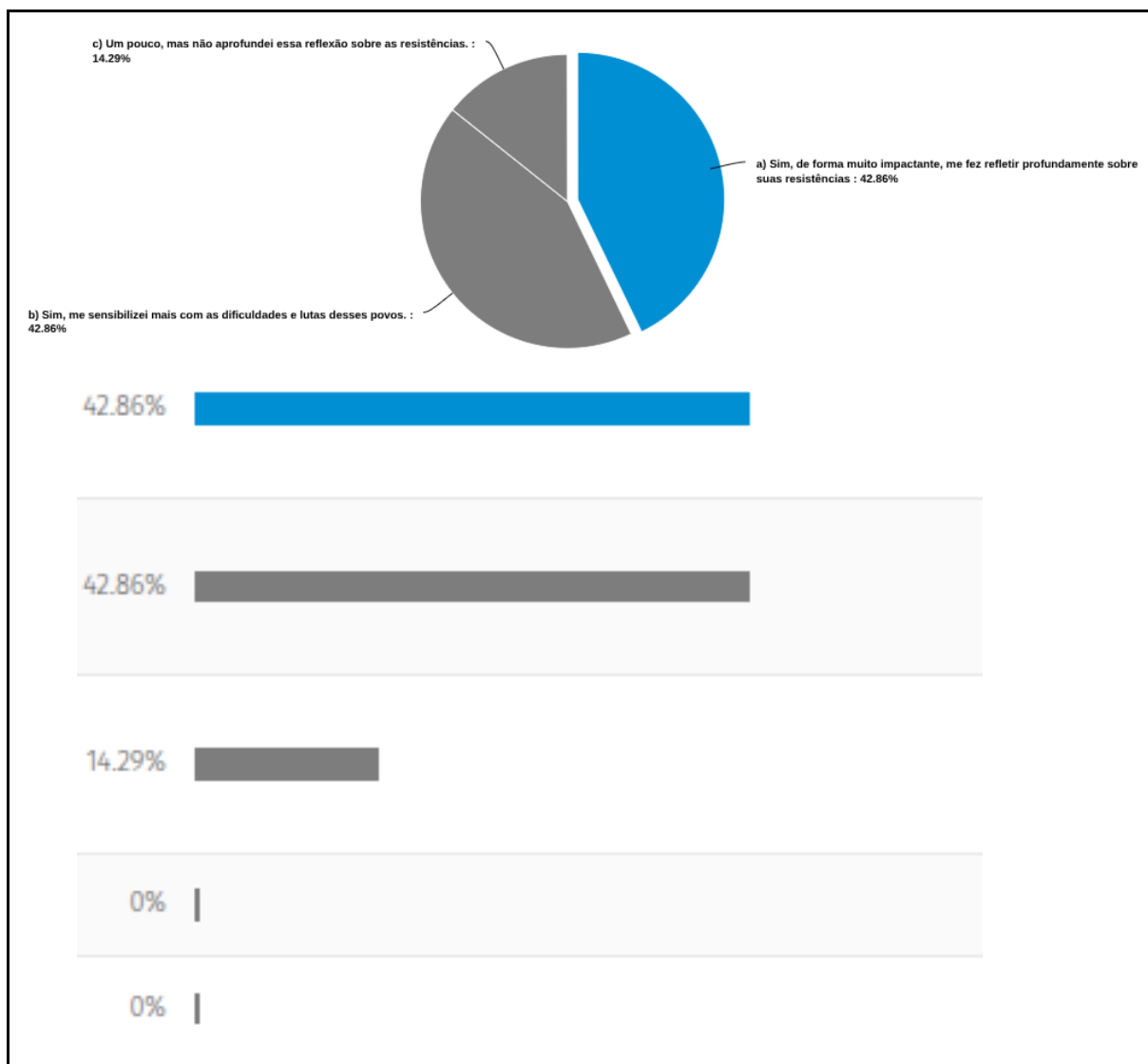
Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

5- A experiência em San Ignacio Mini te fez pensar mais sobre as lutas e resistências dos povos indígenas? (Figura 21)

- a) Sim, de forma muito impactante, me fez refletir profundamente sobre suas resistências
- b) Sim, me sensibilizei mais com as dificuldades e lutas desses povos.
- c) Um pouco, mas não aprofundei essa reflexão sobre as resistências.
- d) Não, não associei a visita às lutas e resistências indígenas.

e) Não me interesse

Figura 21 - Percepção dos estudantes sobre as lutas e formas de resistência indígena.



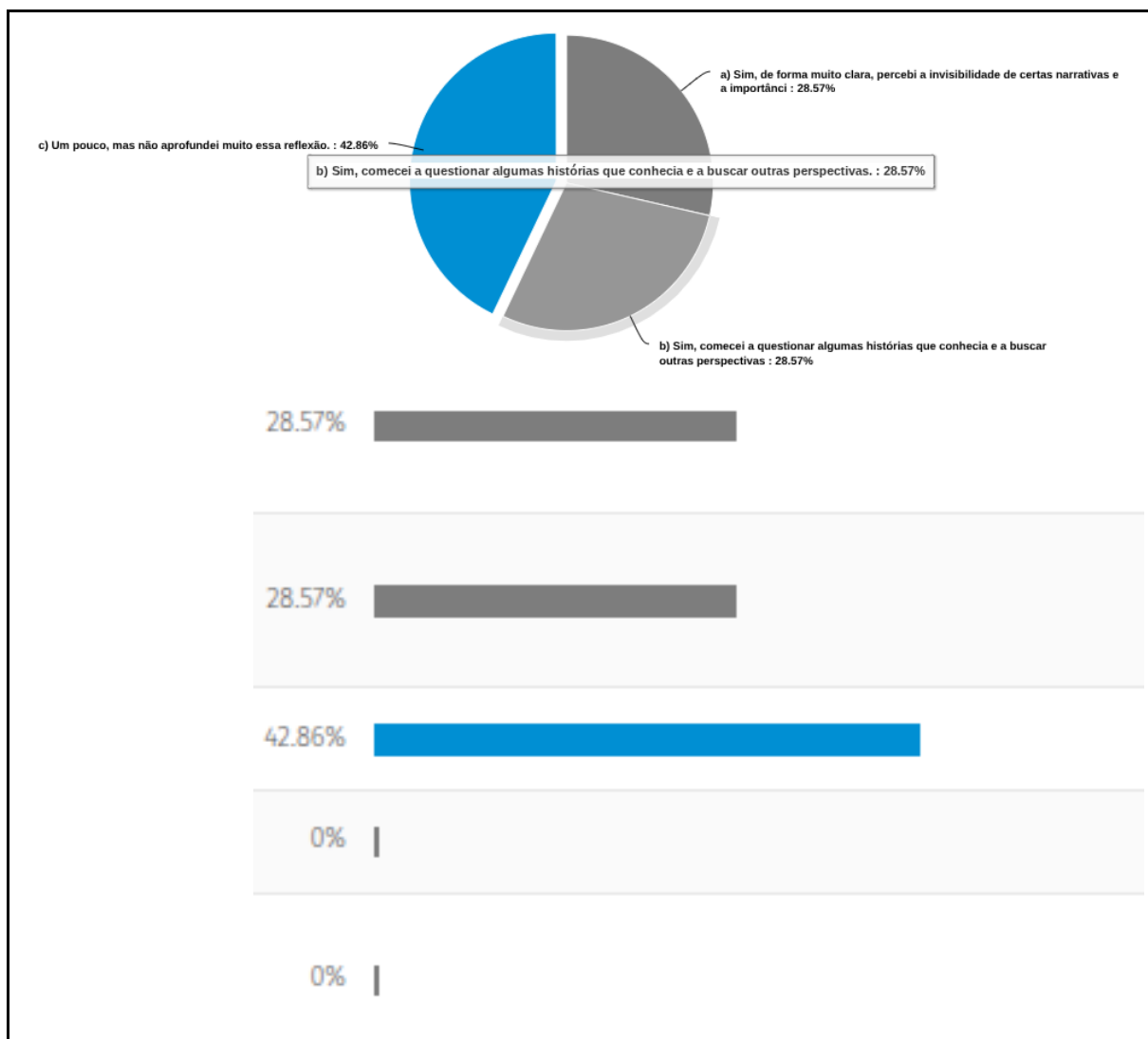
Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

6- A visita ao sítio arqueológico de San Ignacio Mini te fez refletir sobre as "diferenças de poder" e como a história de alguns povos é mais contada ou valorizada do que a de outros (ex: colonizadores vs. indígenas)? (Figura 22)

- a) Sim, de forma muito clara, percebi a invisibilidade de certas narrativas e a importância de outras vozes
- b) Sim, comecei a questionar algumas histórias que conhecia e a buscar outras perspectivas.
- c) Um pouco, mas não aprofundi muito essa reflexão.

- d) Não, não associei a visita a essa questão.
- e) Não, e prefiro que a história seja contada de uma única forma e sem questionamentos.

Figura 22 - Percepção dos estudantes sobre relações de poder.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

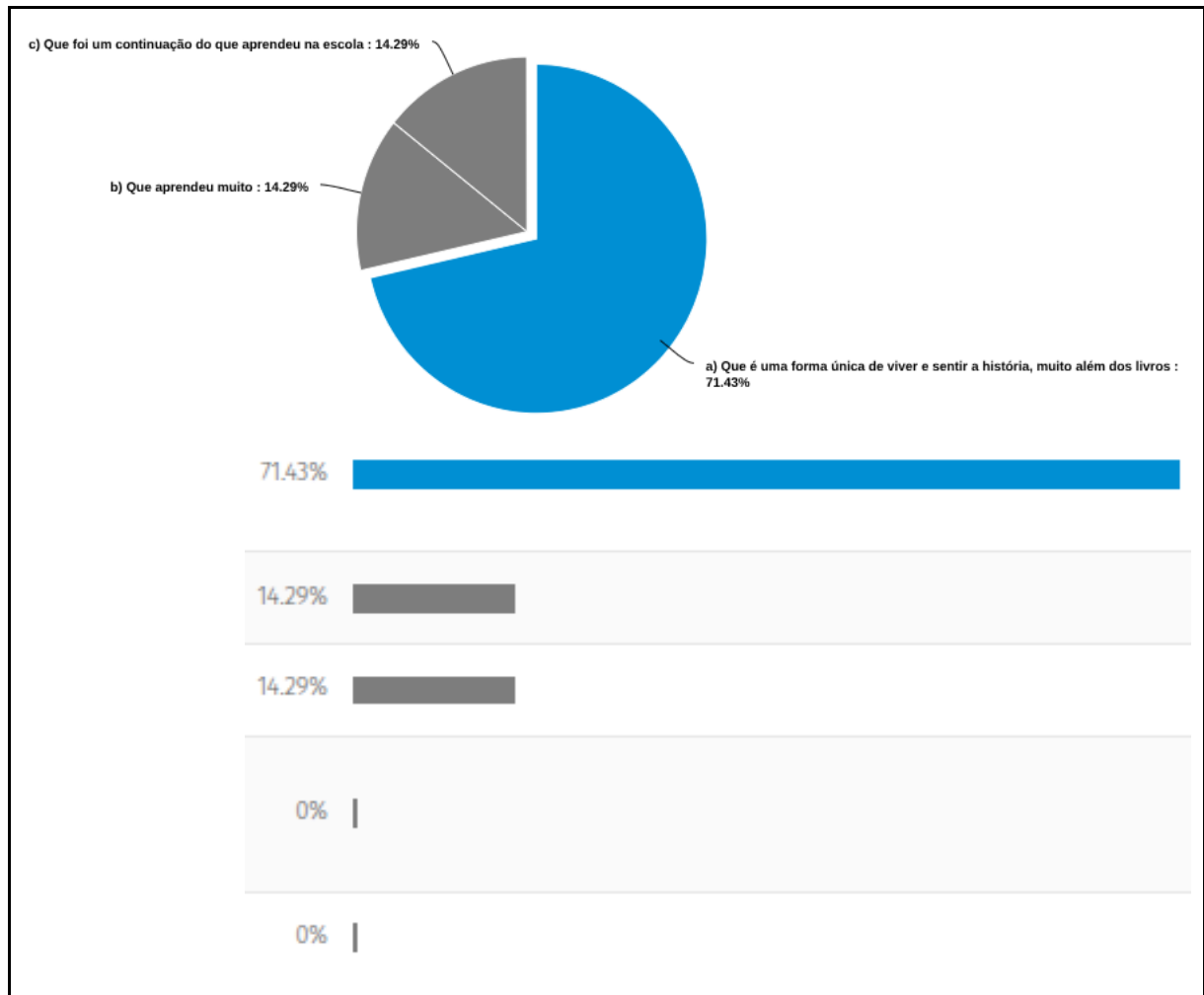
7- Se você fosse explicar a viagem a um(a) colega que não foi, o que você diria para convencê-lo(a) da importância dessa experiência para o aprendizado de história? (Figura 23)

- a) Que é uma forma única de viver e sentir a história, muito além dos livros
- b) Que aprendeu muito
- c) Que foi uma continuação do que aprendeu na escola

d) Foi interessante, mas o conhecimento pode ser obtido de outras formas

e) Que não é tão importante assim para o aprendizado de história.

Figura 23 - Percepção dos estudantes sobre o senso de compartilhamento de experiências.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

De acordo com as reações e interatividade com a experiência vivida, podemos relatar as primeiras evidências observadas do engajamento dos alunos e da equipe docente ao ter contato presencialmente com outra cultura e patrimônios além-fronteira. Um exemplo concreto de como a vivência em San Ignacio Mini permitiu aos estudantes relacionar adequadamente a realidade social da comunidade autóctone com o contexto histórico do local onde moram, foi a questão da presencialidade indígena. Os alunos perceberam que em San Ignacio já não existia a presencialidade dos povos originários e essa ausência foi notória, existindo um forte contraste com as ruínas de São Miguel, visitada anteriormente pelos alunos, onde a presença indígena é

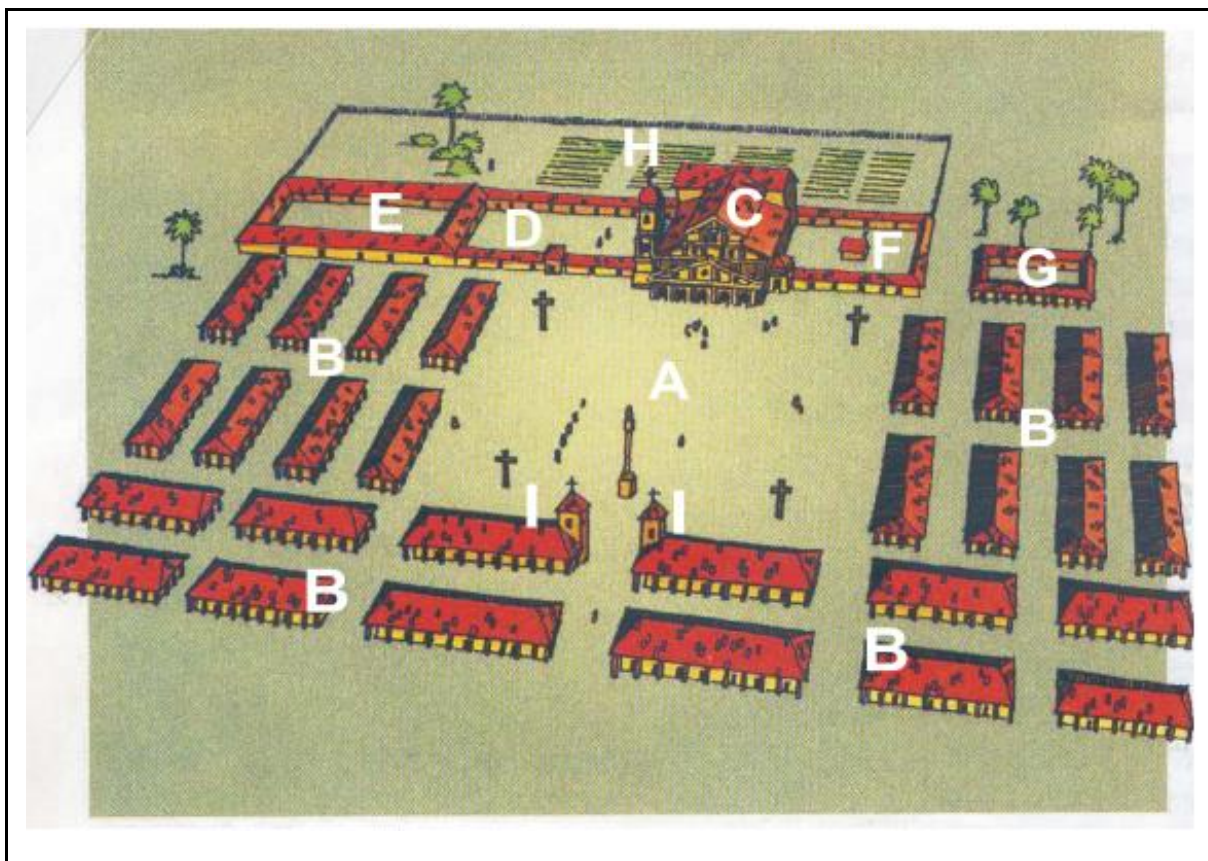
muito marcante. A percepção deste contraste estimulou a consciência histórica e a valorização dos povos indígenas remanescentes, tal experiência é analisada e descrita a seguir.

3.4 A PRESENCIALIDADE GUARANI E OS PROCESSOS DE PATRIMONIALIZAÇÃO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE SÃO MIGUEL (BR) E SAN IGNACIO MINI (AR)

A compreensão da presencialidade Guarani nos processos de patrimonialização de São Miguel (BR) e San Ignacio Mini (AR) exige, primeiramente, o reconhecimento da estrutura urbana que fundamenta esses sítios. Como ilustrado na figura a seguir (Desenho da Vista de uma Redução), a organização espacial missioneira baseava-se em uma simetria rigorosa, onde a praça central atuava como o núcleo convergente da vida comunitária, ladeada pelas habitações indígenas e pelo complexo monumental composto pela igreja, oficinas e colégio. Conforme analisa Nogueira (2007), essa configuração arquitetônica não era apenas funcional, mas representava a imposição de um modelo de sedentarização e controle social que buscava transformar o modo de vida tradicional indígena em uma estrutura urbana cristã e produtiva. Ao comparar os dois sítios, percebe-se que, enquanto a patrimonialização celebra a monumentalidade dessas "verdadeiras cidades" como símbolos de uma civilização áurea, há o risco de se invisibilizar o protagonismo dos sujeitos indígenas que as construíram. Assim, a análise decolonial proposta nesta pesquisa busca tensionar como esses remanescentes, embora compartilhem uma origem comum e o status de Patrimônio da Humanidade, narram a história da resistência e da persistência Guarani de formas distintas em cada contexto nacional.

O plano urbano simétrico observado na imagem a seguir mostra a seguinte organização: de uma praça central (A) de quatro lados. Esta praça era cercada das casas dos índios, isoladas umas das outras, em três dos seus lados. De um outro lado ficavam a igreja (C) que tem a sua direita à residência dos padres (D) e as oficinas com dois pátios (E) enquanto à sua esquerda ficava o cemitério (F) e o cotiguaçu (G). Por trás do complexo cemitério-igreja-pátio, localizava-se a horta (quinta) dos padres (H). Do outro lado da praça, em frente à Igreja, ficava o cabildo (I) (Nogueira, 2007) (Figura 23).

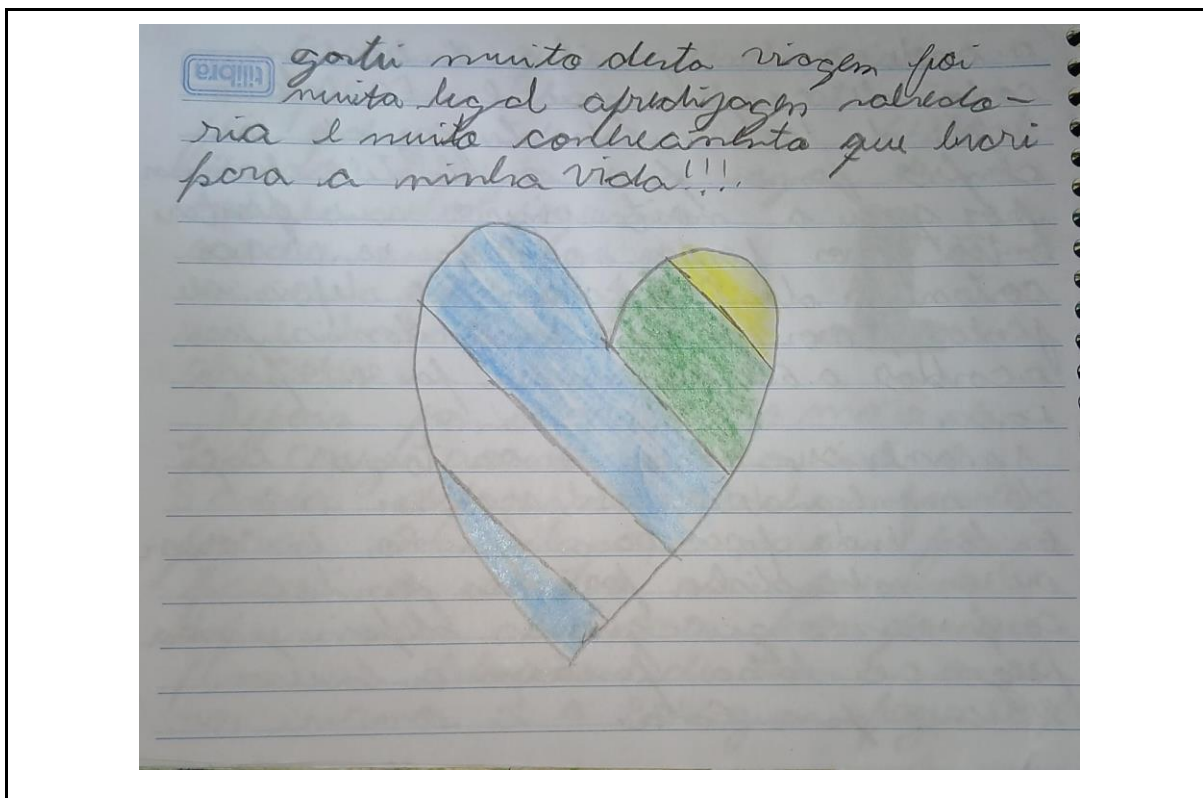
Figura 24 - Desenho da vista de uma Redução.



Fonte: Adaptado de Quevedo (1996, p. 14 *apud* NOGUEIRA, 2007, p. 40).

Durante as observações ao visitar as ruínas de San Ignacio, foi possível notar diferentes reações, comentários, e comparações, expressadas de forma escrita e oral. Ao olhar do professor se torna incrivelmente satisfatório perceber em seus estudantes a contemplação, curiosidade e crítica aflorar em suas mentes e refletir em seu comportamento no momento em que podem tocar as envelhecidas paredes da catedral, ao lembrar as razões da existência de um Cabildo ou do Cotiguaçu, estando dentro de suas ruínas, ou conhecer detalhes específicos daquela antiga Redução estando presentes em seu interior, passeando entre colunas de pedra que já sustentaram telhados, mas que foram moldadas pela força do tempo e da natureza. Essa vivência é percebida nos relatos que foram extraídos dos diários de viagem dos estudantes, anotações que revelam diferentes níveis de questionamentos, devido à diferença de idade dos estudantes, sendo citados alguns fragmentos na sequência:

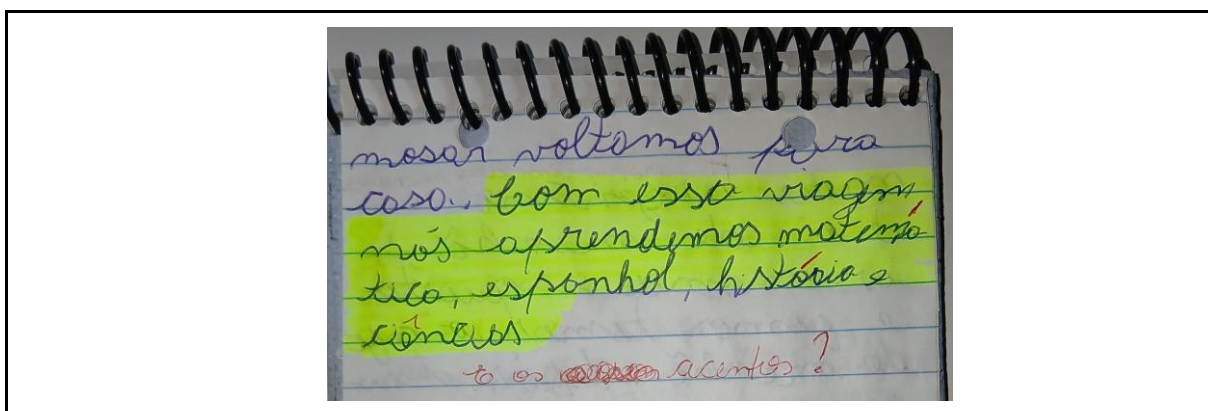
Figura 25 – Registro de estudante no diário de viagem



Fonte: Acervo do autor (2024).

Transcrição parcial do texto original supracitado: “Gostei muito desta viagem, foi muito legal, aprendizagem, sabedoria e muito conhecimento que levarei para minha vida.”

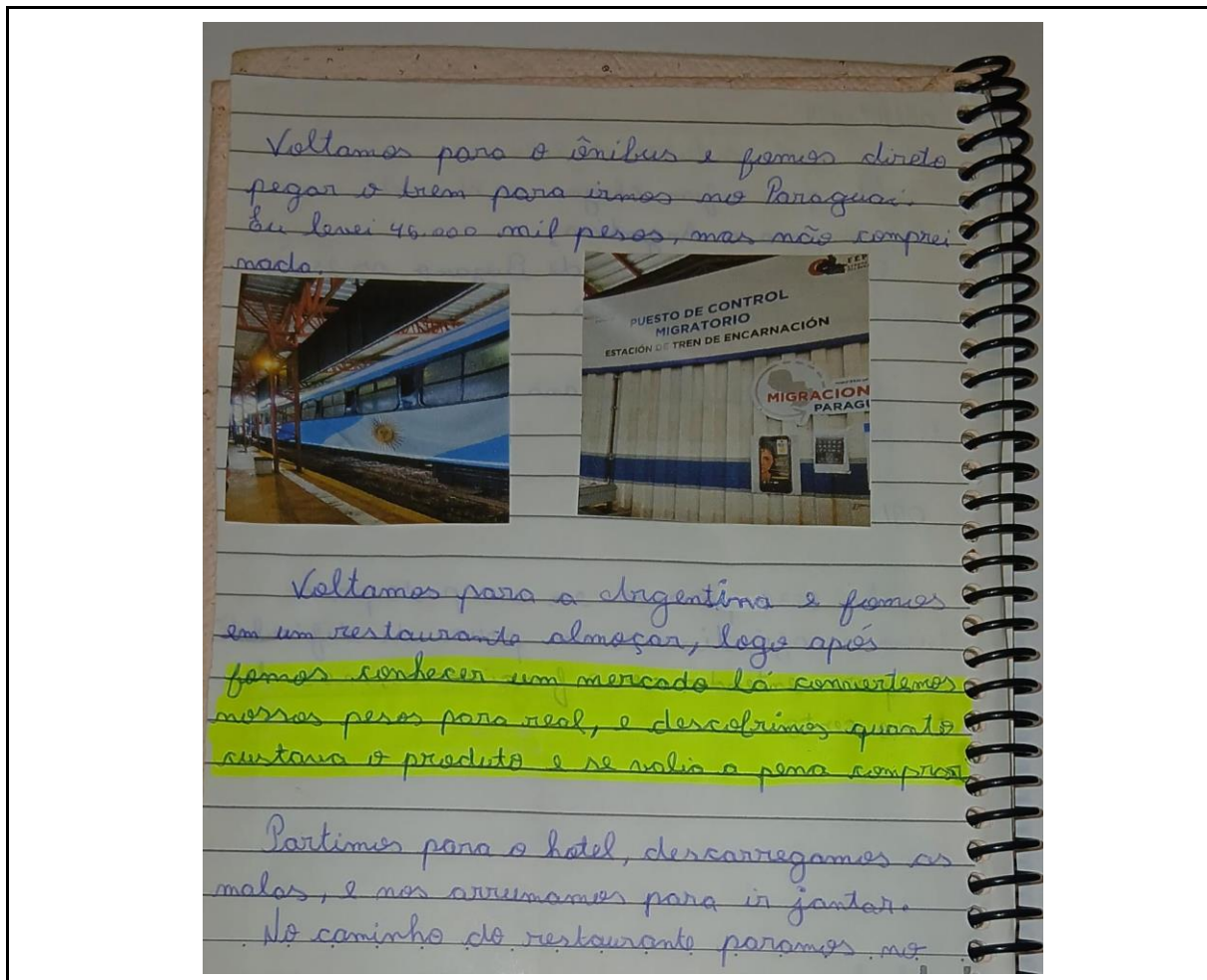
Figura 26 – Registro de estudante no diário de viagem



Fonte: Acervo do autor (2024).

Transcrição parcial do texto original supracitado: “Com essa viagem nós aprendemos matemática, espanhol, história e ciências.”

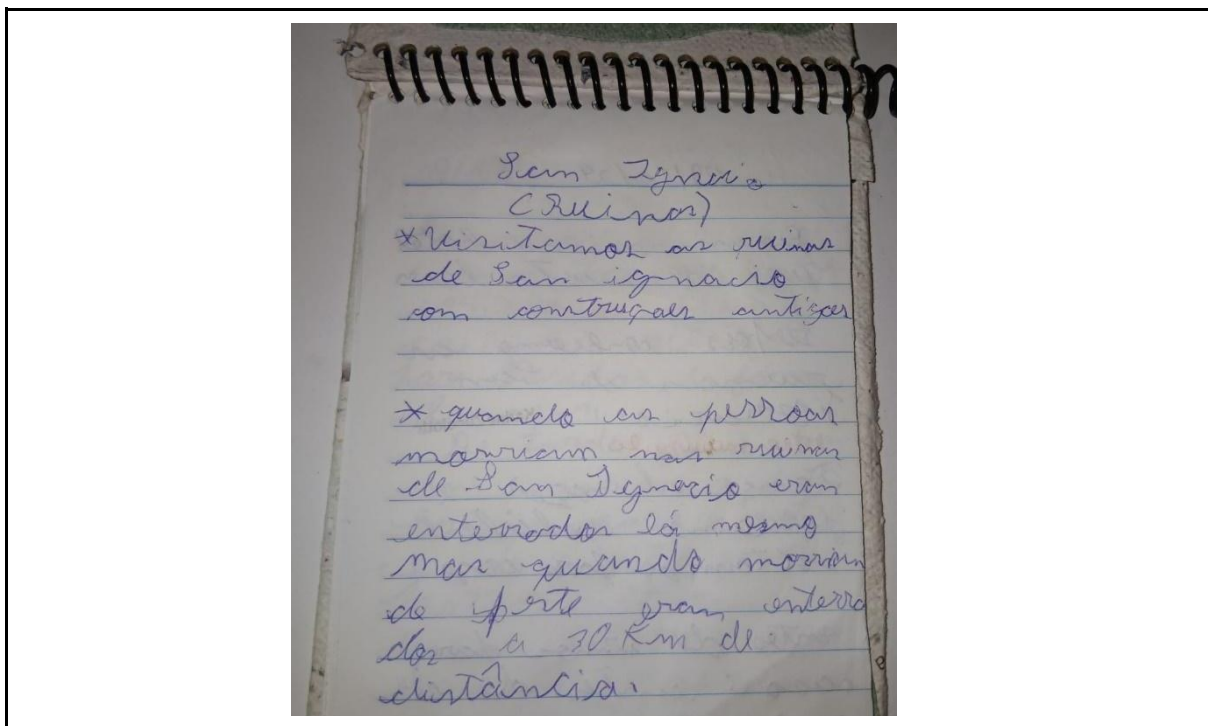
Figura 27 – Registro de estudante no diário de viagem



Fonte: Acervo do autor (2024).

Transcrição parcial do texto original supracitado: “Fomos conhecer um mercado, lá convertimos nossos pesos para real, e descobrimos quanto custava o produto e se valia a pena comprar.”

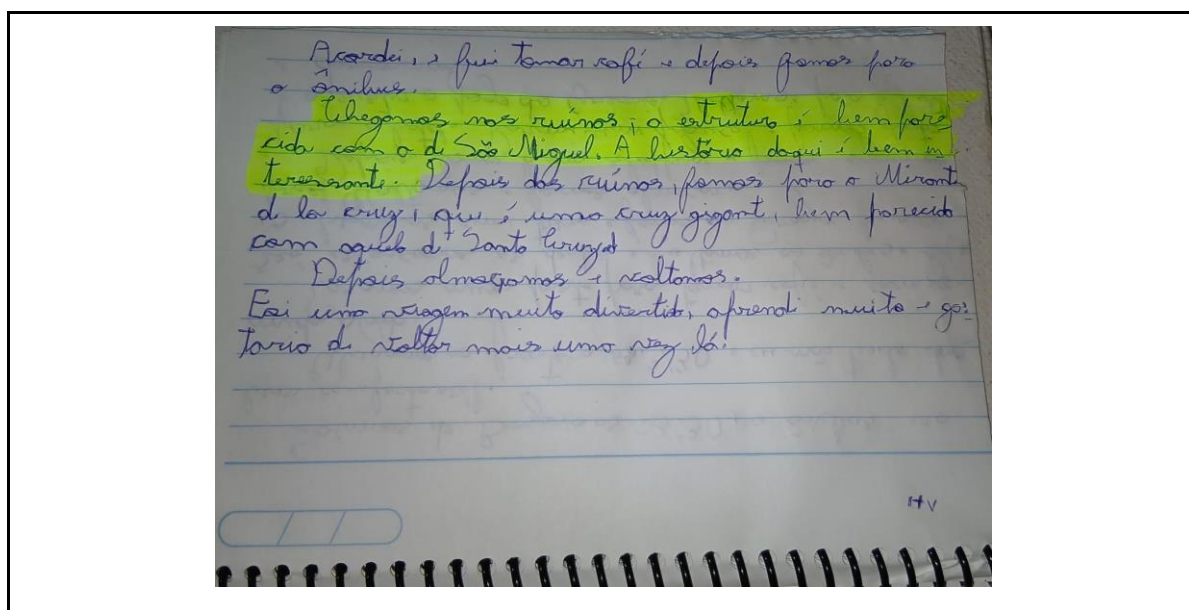
Figura 28 – Registro de estudante no diário de viagem



Fonte: Acervo do autor (2024).

Transcrição do texto original supracitado: “Visitamos as ruínas de San Ignacio com construções antigas, quando as pessoas morriam nas ruínas de San Ignacio eram enterradas lá mesmo, mas quando morriam de peste, eram enterradas a 30 km de distância.”

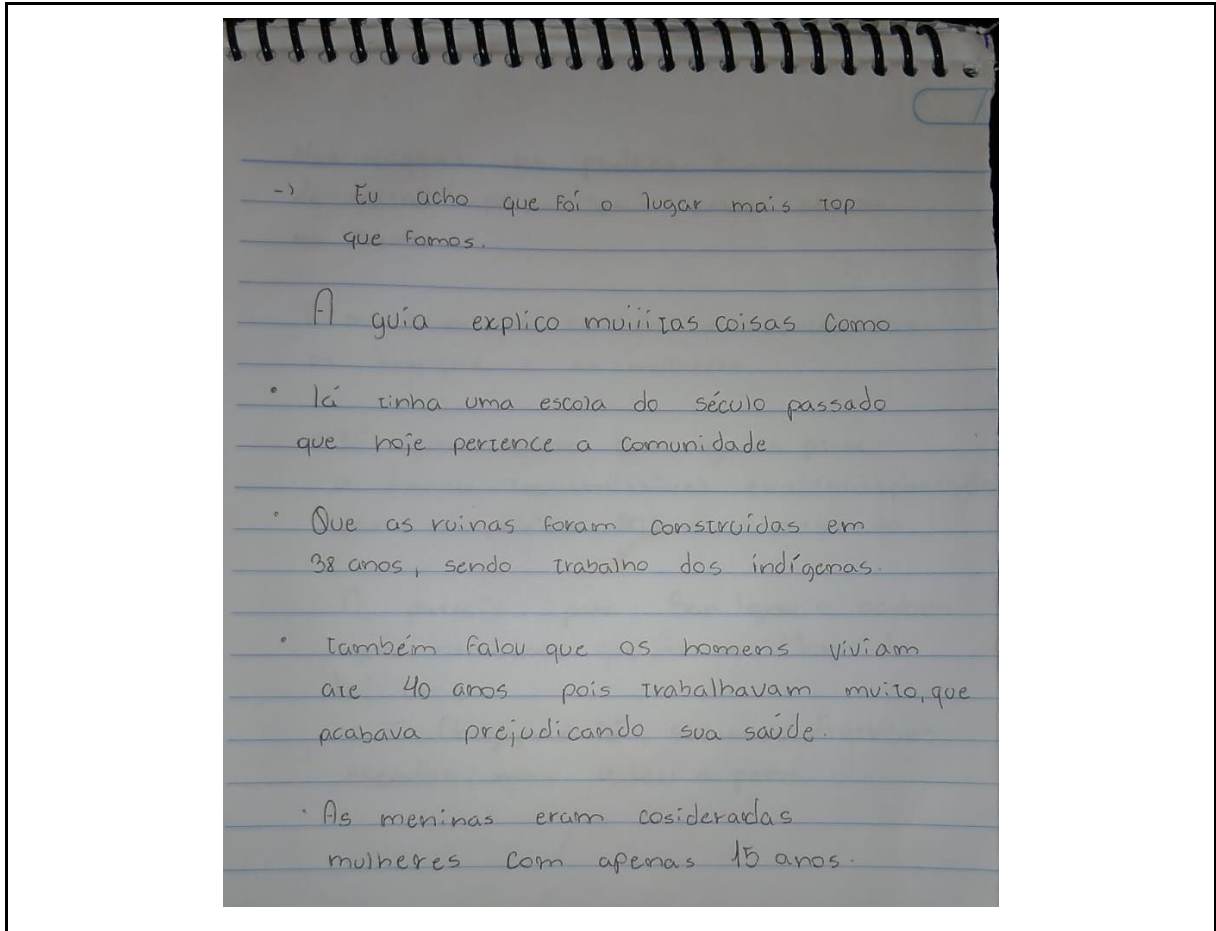
Figura 29 – Registro de estudante no diário de viagem



Fonte: Acervo do autor (2024).

Transcrição parcial do texto original supracitado: “Chegamos nas ruínas, a estrutura é bem parecida com a de São Miguel. A história daqui é bem interessante.”

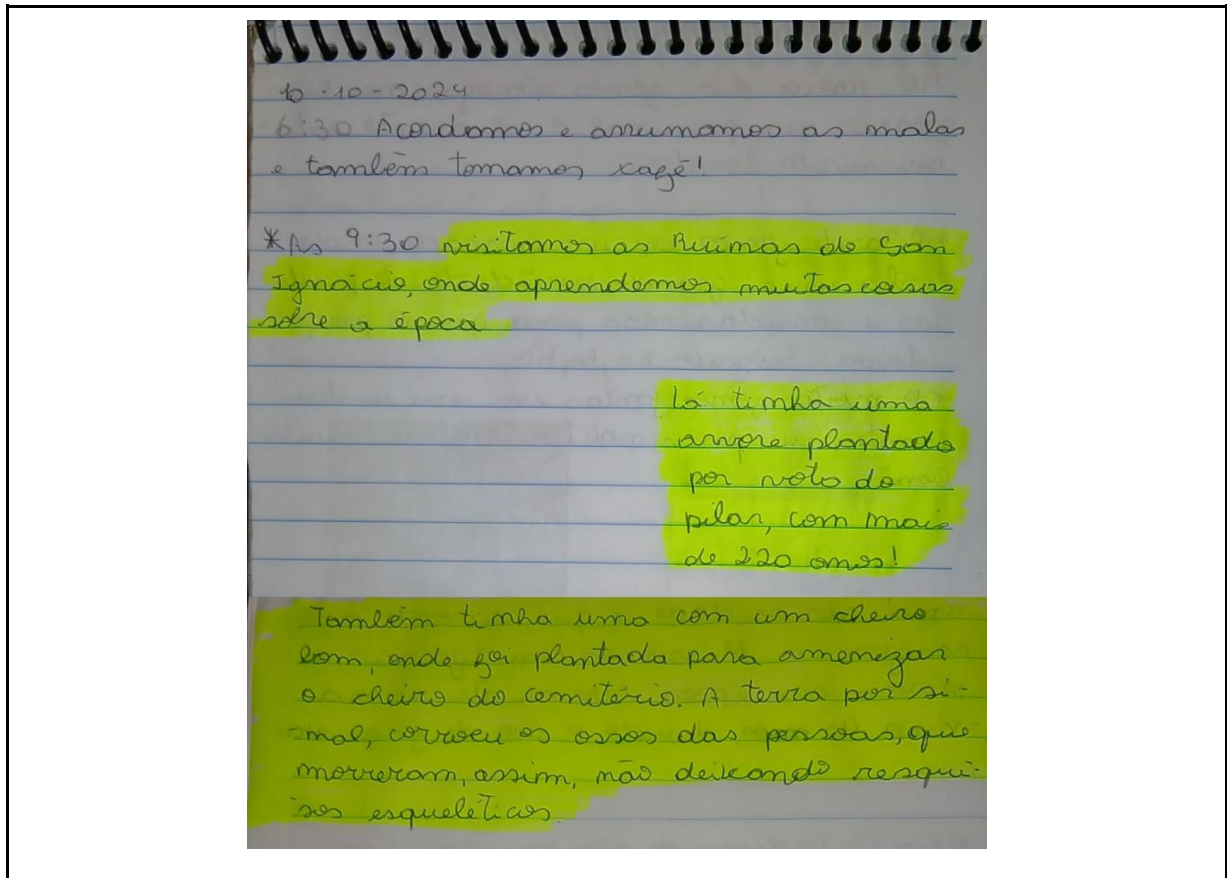
Figura 30 – Registro de estudante no diário de viagem



Fonte: Acervo do autor (2024).

Transcrição parcial do texto original supracitado: “Eu acho que foi o lugar mais top que fomos. A guia explicou muitas coisas: Lá tinha uma escola do século passado que hoje pertence à comunidade. Que as ruínas foram construídas em 38 anos, sendo trabalho dos indígenas. Também falou que os homens viviam até 40 anos pois trabalhavam muito, que acabava prejudicando sua saúde. As meninas eram consideradas mulheres com apenas 15 anos.”

Figura 31 – Registro de estudante no diário de viagem



Fonte: Acervo do autor (2024).

Transcrição parcial do texto original supracitado: “Visitamos as Ruínas de San Ignacio, onde aprendemos muitas coisas sobre a época. Lá tinha uma árvore plantada por volta do pilar, com mais de 220 anos! Também tinha uma com um cheiro bom, onde foi plantada para amenizar o cheiro do cemitério. A terra por sinal, corroeu os ossos das pessoas, que morreram, assim, não deixando resquícios esqueléticos.”

Estes fragmentos textuais foram extraídos dos diários de viagem e são relatos escritos que mostram diferentes olhares, que revelam percepções sobre assuntos diferentes, de constatações a curiosidades sobre a realidade das ruínas. Mas foi um relato realizado através da oralidade por um aluno que causou certa inquietação, ao tratar da ausência indígena, comparando a condição atual das Ruínas de San Ignacio em relação à viagem anterior do grupo escolar, onde visitaram as ruínas da Redução jesuítico-guarani de São Miguel: “Por que aqui em San Ignacio nós não encontramos os indígenas? Onde eles estão?”

Tal questionamento suscitou explicações e pesquisas complementares que levam a considerações sobre a situação indígena que remonta o período posterior ao final das Missões

Jesuítico-Guaranis e as diferentes políticas de Estado ao qual foram submetidos, diferentes tratamentos atribuídos aos indígenas dependiam do território em que se encontravam.

A experiência sensível proporcionada pela visita às ruínas das Reduções Jesuítico-Guaranis desperta, de forma imediata, a percepção crítica e a curiosidade antropológica. Essa "ausência" percebida e sintetizada no questionamento discente, não reflete uma inexistência demográfica, mas sim o resultado de políticas de Estado e modelos de patrimonialização divergentes. Enquanto no Brasil a permanência dos Mbyá-Guarani é articulada em torno do conceito de territorialidade e resistência, na Argentina, o processo histórico foi marcado por uma "invisibilização estratégica"¹⁶ (WILDE, 2009. p.12 e 23).

No contexto brasileiro de São Miguel das Missões, a presença indígena foi legitimada pelo reconhecimento da *Tava* como patrimônio cultural imaterial pelo IPHAN em 2014, consolida a ideia de que o patrimônio missioneiro brasileiro é indissociável da memória viva e da presença contemporânea indígena (BRASIL, 2014). Nesse sentido, a análise da patrimonialização de São Miguel demonstra que a *Tava* atua como um elo entre o passado missioneiro e a identidade atual, permitindo que as ruínas sejam compreendidas não apenas como monumentos arquitetônicos, mas como espaços apropriados e ressignificados pela memória coletiva Guarani (TAGARRO, 2011). Para os Mbyá-Guarani, as ruínas não constituem vestígios de uma civilização extinta, mas representam o Tekoha, o lugar onde se é o que se é, e o legado dos antepassados na busca pela *Yvy Marãe'y* (Terra Sem Mal). Conforme aponta Maria Inês Ladeira (2007), as ruínas são pontos nodais em uma cosmologia de trânsito pelo território, funcionando como prova viva da resistência de seus ancestrais. Este amparo institucional e a proximidade geográfica da aldeia *Tekoa Koenju* permitem que o indígena ocupe o espaço não como um elemento periférico, mas como guardião espiritual e protagonista do sítio.

Em contrapartida, em San Ignacio Mini, a gestão do patrimônio historicamente privilegiou a "musealização" monumental. A narrativa nacional argentina, pautada por um mito de origem europeizado, frequentemente deslocou a questão indígena para as margens da sociedade ou para um passado pré-colonial distante. Como observa Guillermo Wilde (2009), a patrimonialização monumental em Misiones operou uma espécie de "higienização" étnica, transformando o indígena em um "fantasma histórico" destinado a exaltar a grandiosidade

¹⁶ Segundo Wilde (2009), a expressão deriva da análise sobre a "oscura invisibilidad del mestizaje" (p. 12), processo pelo qual as populações indígenas das missões foram desmarcadas etnicamente após 1768. A natureza "estratégica" dessa invisibilização é explicada pelo autor como uma "vontade explícita por parte do Estado de fazer desaparecer o 'índio' dos registros oficiais" (p. 23), visando a racionalidade administrativa e a integração dessas populações à categoria de "vassalos" ou "espanhóis" para fins de controle burocrático e territorial.

arquitetônica jesuítica em detrimento da vivência contemporânea das comunidades. Embora a província de Misiones abrigue uma expressiva população Guaraní, estes sujeitos são muitas vezes segregados do núcleo monumental, sendo lidos pelo fluxo turístico como figuras estranhas ao patrimônio "congelado" nas ruínas.

Em suma, a diferença de presencialidade observada entre os dois sítios é fruto de como o Estado e as instituições de preservação interpretam o valor do patrimônio. Enquanto o modelo brasileiro, amparado por novas diretrizes de gestão (MEIRA, 2017), passou a integrar o patrimônio material ao imaterial e ao sujeito vivo, o modelo argentino acabou por priorizar a ruína sobre o sujeito, transformando o território em um espaço de contemplação do passado colonial, desprovido da vivência do presente indígena.

Ao analisar de forma preliminar os impactos da metodologia ativa aqui exemplificada como turismo pedagógico, a San Ignacio Mini demonstrou a eficácia do turismo pedagógico e das aulas-passeio como metodologias ativas, onde transcendeu a teoria e proporcionou uma aprendizagem mais significativa, sendo perceptível através no engajamento durante as atividades, nas produções escritas que os estudantes desenvolveram. Além disso, promoveu a consciência histórica e decolonial que através da vivência *in loco* permitiu aos alunos "desnaturalizar os discursos essencializados e estereotipados" (PINTO, 2011, p.15), sobre a identidade missioneira e compreender que as lutas e resistências dos povos originários, como uma luta ainda existente e que as ações tomadas no passado ainda ecoam e trazem complicações no presente.

O contato direto com o patrimônio tombado pela UNESCO reforçou a importância da história local e regional, contribuindo para a construção da identidade cultural dos estudantes, bem como a valorização do patrimônio. Gerou conexões multidisciplinares, propiciando a integração interdisciplinar entre diferentes áreas do conhecimento, como história, geografia, matemática e linguagens. Apesar dos vários benefícios constatados, foram observados desafios a serem enfrentados, como os desafios burocráticos e operacionais encontrados, mas principalmente a questão da acessibilidade social, que foram um dos gargalos da experiência, devido à falta de incentivo financeiro por parte das instituições governamentais, limitou o número de estudantes a participar, e mesmo sendo desenvolvidas iniciativas de arrecadação de valores para facilitar a participação do máximo de alunos possível, ainda ficaram alunos de fora por motivos financeiros.

Ao final da experiência, que testou a escola fora da escola, tornou-se possível reafirmar a viabilidade das viagens de estudo como ferramenta pedagógica no ensino de História ao contribuir significativamente para o aprofundamento do aprendizado de um período histórico

que deixou marcas profundas na sociedade latino-americana. Os estudantes têm o direito e o dever de se apropriar desses eventos e conseguir distinguir no presente as permanências e rupturas que são consequências de uma sociedade utópica que floresceu por mais de dois séculos e que acabou de forma tão violenta, ao passo que deixou grande mostra material entre países vizinhos e que deve ser preservada. Este patrimônio, que ao ser explorado de forma compartilhada pelas instituições educacionais e seus estudantes, vai de encontro com as perspectivas pedagógicas das viagens de estudo e turismo pedagógico.

Contudo, a experiência revelou fragilidades financeiras e limitações no acesso universal dos estudantes, evidenciando que tais iniciativas pedagógicas demandam mecanismos facilitadores, simplificação administrativa e fomento governamental para sua plena execução. Nesse sentido, seria ideal a proposição de uma legislação específica de regulamentação e incentivo, amparada por acordos multinacionais que estreitassem os laços entre os países vizinhos que compartilham o legado histórico das Missões Jesuítico-guaranis na América Meridional.

Consolidando o turismo pedagógico como pilar de sua proposta educativa, a Escola São Pio X concretizou, em outubro de 2025, uma experiência internacional com destino ao Uruguai. O itinerário, que abrangeu a Colônia do Sacramento e a capital Montevideu, permitiu aos estudantes aprofundar sua perspectiva histórica ao vivenciarem contextos transfronteiriços na prática. A realização desse projeto foi determinante para que os discentes se reconhecessem como protagonistas históricos, fomentando uma cidadania global alicerçada no fortalecimento de suas identidades e consciências críticas.

As vivências relatadas convergem para a Dimensão Propositiva desta pesquisa relatada a seguir, articulando-se diretamente à elaboração do Guia e Roteiro Pedagógico. Este material funcionará como instrumento orientador para futuras práticas em outras instituições de ensino, tomando a incursão a San Ignacio Mini como paradigma para o desenvolvimento de itinerários transfronteiriços. Ademais, o estudo oferece contribuições relevantes ao ensino de História ao sistematizar subsídios para práticas pedagógicas que fomentam a aprendizagem ativa, a salvaguarda do patrimônio e o exercício da cidadania no contexto escolar.

CAPÍTULO IV - DIMENSÃO PROPOSITIVA: O ROTEIRO PEDAGÓGICO TRANSFRONTEIRIÇO DAS MISSÕES JESUÍTICO-GUARANIS

A dimensão propositiva será desenvolvida em forma de um folder compartilhável e interativo, intitulado Roteiro Pedagógico Transfronteiriço, criando um circuito pedagógico dentro da região transfronteiriça, entre Brasil, Argentina e Paraguai (Ver anexo, p. 98). Este roteiro abrange a região das reduções jesuíticas (sítios arqueológicos e ruínas), dispondo de informações atualizadas e detalhadas sobre a organização escolar necessária, o percurso, os trâmites aduaneiros, os pontos de parada e visitação, bem como exemplos de sequências didáticas (pré e pós-viagem).

Figura 32 - QR code para acesso virtual ao folder



(Fonte: Elaborado pelo autor, 2026).

Este material será compartilhado com as escolas regionais, promovendo a integração turístico-pedagógica nesta região do Mercosul. Tomando por exemplo o mapa abaixo (Figura 33).

A confecção do Roteiro pedagógico tem como objetivo a orientação das práticas pedagógicas ao realizar viagens transfronteiriças. Essa orientação ocorre de forma sugestiva e preparatória, onde cada instituição escolar deve organizar seu roteiro conforme suas necessidades educacionais e seus objetivos pedagógicos próprios. Assim o roteiro busca colaborar a elucidar questões didáticas, burocráticas e possíveis dúvidas que surgem às equipes escolares ao planejarem suas viagens turísticas pedagógicas.

Imagem 34 – Layout e dobramento do Folder Roteiro Pedagógico Transfronteiriço



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Como exemplo de orientação, é sugerido que durante a realização das atividades, a coleta de dados e informações seja uma etapa crucial, que deve ser observada e realizada de forma atenta pelos professores responsáveis, podendo ser utilizados diferentes instrumentos:

- **Observação participante:** Durante a viagem de estudos, será realizada a observação participante para registrar as interações dos alunos com o ambiente e o patrimônio, bem como suas reações e reflexões. Este instrumento depende diretamente da sequência didática realizada na escola, que deve preparar previamente os alunos, oferecendo subsídios para a compreensão e o real aproveitamento durante a viagem.

- Diários de viagem: Os alunos foram orientados a produzir um "diário de viagem" com anotações e reflexões sobre suas experiências durante a viagem. Os diários servirão como instrumento de coleta de dados, mas também como ferramenta para a avaliação do aprendizado. Serão confeccionados previamente, com a orientação do professor, e os alunos serão incentivados a realizarem seus registros diariamente durante a viagem, de forma individual ou em grupos, compartilhando informações e novos saberes.
- Registros Fotográficos: As fotografias tiradas pelos alunos durante a viagem serão utilizadas como forma de registro de suas experiências e para análise do olhar e percepção individual sobre o ambiente. A partir desses registros, será possível a produção de exposições para compartilhamento de experiências e resultados.
- Entrevistas e questionários: Serão indispensáveis como forma de feedback, sendo realizadas entrevistas semiestruturadas ou estruturadas, com alunos e professores participantes, bem como questionários para coletar informações sobre suas percepções e opiniões sobre a experiência.

Os preparativos incluem:

- Reuniões pedagógicas para alinhamento curricular e produção de cronograma.
- Levantamento de custos e formas de pagamento.
- Organização prévia de documentação junto aos familiares dos alunos e contratação de agência de viagens.
- Meio de transporte apropriado e seguro.
- Blocos de anotações (produzidos pelos alunos com materiais recicláveis).
- Câmeras fotográficas (ou celulares com câmera) para registro das atividades.
- Roteiros de viagem de estudos.
- Materiais de leitura e discussão sobre as Missões Jesuíticas.
- Questionários e roteiros de entrevistas.

Considerando que a pesquisa envolve a participação de pessoas (professores, alunos e familiares), os aspectos éticos serão respeitados, garantindo a participação voluntária, o anonimato e a confidencialidade das informações coletadas. Tanto a observação quanto a manipulação de dados e informações devem seguir o bom senso. Os participantes serão informados sobre os objetivos da pesquisa e poderão optar por não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento.

A busca pela qualidade de ensino, por meio da utilização de diferentes abordagens pedagógicas, alinha-se à proposta metodológica escolhida, ao transcender a teoria e realizar experimentações práticas. O Roteiro pedagógico transfronteiriço torna-se um recurso promotor da consciência histórica e cultural de comunidades escolares que buscam através de metodologias ativas desenvolver uma educação que desperte em seus alunos e alunas o entendimento histórico regional. Indo além da consciência histórica, essa metodologia torna possível a realização de uma abordagem multidisciplinar. De acordo com Fonseca Filho (2007):

Ao visitar uma localidade o educando estabelece contato com uma nova realidade, cultura, geografia, história que serão conhecimentos assimilados pelas vivências proporcionadas pela viagem, construindo desta forma para a ampliação de seu universo cultural e percepção de mundo (Fonseca Filho, 2007, pág 35).

Historicamente, uma viagem de estudos proporciona uma experiência enriquecedora por meio da visitação do patrimônio material e imaterial, ainda mais quando circunda uma redução jesuítica tombada e reconhecida pela UNESCO em sua presencialidade. Isso permite constatar a drástica relação entre as populações indígenas, missionários religiosos e colonizadores, possibilitando a compreensão da grandiosidade que as Missões Jesuíticas atingiram, que foram além das fronteiras, e contribuindo no entendimento de como as fronteiras do estado do Rio Grande do Sul se estabeleceram. Também propicia abordagem de toda a problemática envolvida, como os impactos sofridos pela população originária, grandes batalhas, influência religiosa, miscigenação, aculturação, mártires e heróis, entre outros.

É nesse ambiente que surge a oportunidade de debater, em nível escolar, a questão decolonial, elevando o nível de conhecimento e entendimento da história das Missões Jesuíticas espanholas nos territórios que hoje pertencem a Argentina, Brasil e Paraguai e seus respectivos impactos sociais. Essa abordagem permite observar presencialmente os marcos de uma mentalidade opressiva que caracteriza a época e que deixam resquícios na contemporaneidade, conforme esclarece Luiz Fernandes de Oliveira:

Decolonizar, significaria então, no campo da educação, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto não somente denunciativa – por isso o termo “DE” e não “DES” – onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como

política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento. (Oliveira, 2019, p. 39)

Dentro da dimensão propositiva podemos ainda destacar a importância da pesquisa e das leituras preliminares sobre os locais e eventos históricos que serão explorados, partindo da literatura adequada que envolve neste caso o estudo dos locais históricos relevantes às Missões Jesuíticas ocorridas no território brasileiro, como também nos países vizinhos. Cria-se assim, uma ambientação prévia, bem como uma certa expectativa do que vão conhecer, conduzindo os alunos da teoria à realidade, “com objetivos claros e que acontece como uma etapa de uma atividade de pesquisa que tem início e fim em sala de aula” (Miranda, 2018, p.02). Os estudos preparatórios devem ser definidos, bem como informados os objetivos pedagógicos para os estudantes, para que fique evidente que a viagem servirá como extensão da escola, complementando os estudos e a aprendizagem de forma mais aprofundada, requerendo dos alunos a seriedade e a atenção necessária ao percorrer o roteiro programado, que inclui visita a museus, sítios arqueológicos, monumentos, passeios livres e palestras com os guias especializados locais.

A integração entre o currículo e as viagens de estudo estão disponíveis no Roteiro Pedagógico Transfronteiriço, sendo possível acessá-los através de QR code. Essa integração foi concebida para ocorrer por meio da conexão das visitas com o currículo de História para as turmas do 6º, 7º, 8º e 9º ano dos anos finais do ensino fundamental. Para isso, destacou-se a importância do contexto histórico das Missões Jesuíticas para as diferentes turmas, respeitando a adaptabilidade didática ao promover aulas sobre o mesmo objeto de conhecimento, mas com abordagens diferenciadas para cada idade.

Com base na fundamentação teórica focada em Freinet e Rüsen e nos objetivos de aprendizagem do Referencial Curricular Gaúcho (RCG), são sugeridos planos de aula preparatórios para cada ano do Ensino Fundamental (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Estes planos visam transformar a viagem de estudos em um laboratório de investigação histórica, conectando o currículo obrigatório à realidade local das Missões Jesuítico-Guaranis, conforme os exemplos de sequências didáticas a seguir.

Figura 35 - Qr code disponível no folder para acesso facilitado à sequência didática.



Fonte de autoria do autor (2024).

6º Ano: Arqueologia e as Formas de Registro

Objeto de Conhecimento: Formas de registro da história e os povos indígenas originários no RS.

Habilidade da Matriz: (EF06HI07RS-3) Identificar aspectos e formas de registro na cultura dos povos Guarani e Kaingang, relacionando-os a tradições arqueológicas e ambientes.

Conexão Missioneira: Focar na cultura material (lítica e cerâmica) anterior e durante as Reduções. O objetivo é desconstruir a ideia de que a história regional começou apenas com a chegada dos jesuítas.

Aula 1: Atividade Preparatória: A Oficina do Diário de Viagem

Antes das aulas teóricas, os alunos confeccionam seu próprio diário com materiais recicláveis (papel pardo, papelão, barbante).

- **Sugestão Pedagógica:** Instrua-os a não apenas escrever, mas a realizar **fricção de texturas** (colocar o papel sobre uma superfície e passar o giz de cera), colar amostras de terra/folhas e desenhar croquis. Eles devem se sentir "Arqueólogos Sociais".

Aula 2: A Materialidade antes das Missões (Ocupação Milenar)

- **O que aprofundar:** Apresentar a diferença entre a tradição **Itararé-Taquara** (ancestrais Kaingang - casas subterrâneas) e a tradição **Tupi-Guarani** (cerâmicas policrômicas).
- **Sugestão Prática:** "Caixa Arqueológica". Leve uma caixa com areia contendo réplicas ou fotos de pontas de flecha de pedra (lítico) e cacos de cerâmica com diferentes padrões

de pintura.

- **Problematização:** "Se encontramos esses objetos em camadas profundas da terra, quem era o verdadeiro 'dono' deste lugar antes dos mapas europeus?"

Aula 3: A "Tava" como Patrimônio Vivo e Imaterial

- **O que aprofundar:** Explorar o conceito Guarani de *Tava* (lugar de referência, morada dos ancestrais que se tornaram divindades). Para o indígena, as ruínas não são "pedras mortas" ou um museu, mas um lugar de memória viva.
- **Sugestão Prática:** Exibição de um trecho do documentário "Tava, a morada da pedra" (IPHAN). Discutir por que as ruínas de São Miguel são o único patrimônio brasileiro que também é considerado patrimônio de um povo originário (os Guarani).
- **Registro no diário de viagem:** Os alunos devem escrever o que define o "coração" de uma casa: são as paredes ou as memórias de quem vive nela?

Aula 4: Oficina de Registro Sensorial (Simulação Arqueológica)

- **O que aprofundar:** Ensinar a diferença entre **Cultura Material** (o objeto físico) e **Cultura Imaterial** (o saber fazer, a reza, a língua).
- **Sugestão Prática:** Peça que cada aluno escolha um objeto da sua mochila (um estojo, um celular desativado, um lanche). Eles devem descrever o objeto no diário como se tivessem o encontrado daqui a 500 anos.
 - *Perguntas guia:* De que material é feito? O que esse objeto diz sobre quem era esse "estudante do século XXI"? Qual era a sua função social?
- **Preparação para a Visita:** Explicar que, na viagem, eles farão o mesmo com as pedras e vestígios das Missões.

Aula 5: Pannel da Diversidade – A História que continua

- **O que aprofundar:** Combater o termo "índio" no singular e no passado. Mostrar que Guarani e Kaingang continuam existindo, produzindo cultura e lutando por terra no RS.
- **Sugestão Prática:** Construção de uma **Linha do Tempo "Infinita"**. Em um rolo de papel pardo, os alunos marcam a pré-história do RS, a chegada dos jesuítas (como um evento curto no meio de milênios) e chegam até os dias atuais com fotos de lideranças indígenas atuais.
- **Produto Final:** Um mural coletivo, mostrando que a arqueologia serve para entender o presente, não apenas o passado.

7º Ano: O Mundo Moderno e a Fronteira Transfronteiriça

Objeto de Conhecimento: A conquista da América e a formação territorial da América Portuguesa.

Habilidade da Matriz: (EF07HI09) Analisar os impactos da conquista e dominação europeia para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.

Conexão Missioneira: Analisar o território missioneiro como um espaço supranacional que desafia as fronteiras atuais de Brasil e Argentina. Discutir o Tratado de Madrid e como a cartografia colonial fragmentou os Sete Povos.

Aula 1: Atividade Preparatória: A "Lupa" do Cartógrafo

Estudo comparativo de mapas históricos para entender a epopeia jesuítico-guarani em escala continental. Introdução ao conceito de Guaranização como forma de apropriação cultural.

- **Sugestão Pedagógica:** Projete o "Mapa da Província da Paracuaria" (jesuítico) ao lado de um mapa político atual da América do Sul. Peça que identifiquem onde estariam as fronteiras hoje.
- **Conceito de Guaranização:** Explicar que os Guarani não foram apenas "catequizados", eles "guaranizaram" elementos europeus (como o uso do cavalo e do gado) para fortalecer sua própria sobrevivência e mobilidade no território.

Aula 2: Modernidade sob o Olhar Decolonial (O Silenciamento)

- **O que aprofundar:** Discutir como a "Modernidade" europeia (grandes navegações, avanços técnicos) foi, para os povos indígenas, um período de invasão e perda de autonomia.
- **Sugestão Prática:** "Círculo de Narrativas". Divida a turma em dois grupos: um lê um relato de um cronista europeu sobre a "conquista" e o outro analisa um canto ou mito Guarani sobre a terra.
- **Problematização:** "A história é escrita por quem venceu? Como podemos ouvir a voz de quem foi silenciado?"

Aula 3: Cartografia do Silenciamento e o Tratado de Madrid

- **O que aprofundar:** O Tratado de Madrid e a cláusula da "Permuta" (troca da Colônia do Sacramento pelos Sete Povos das Missões). Explicar como isso gerou a Guerra Guaranítica.

- **Sugestão Prática:** "Desenho da Fronteira Invisível". Sobre um mapa das Missões, os alunos devem traçar a linha do Tratado de Madrid. Eles notarão que a linha corta aldeias, campos de pastagem e caminhos indígenas.
- **Registro no diário de viagem:** Os alunos devem escrever sobre o sentimento de ter sua casa "trocada" por reis que vivem a milhares de quilômetros de distância.

Aula 4: Guaranização e Saberes de Resistência (Vida Cotidiana)

- **O que aprofundar:** A resistência não foi apenas por armas (Sepé Tiaraju), mas também cultural. O Barroco Missioneiro: como a música, a escultura e a arquitetura misturavam técnicas europeias com a alma e os símbolos Guarani.
- **Sugestão Prática:** Audição de música barroca missioneira. Identificar instrumentos europeus e ritmos/temáticas que remetem à natureza e à espiritualidade indígena.
- **Análise de Imagem:** Observar estátuas missioneiras onde santos têm traços físicos indígenas ou seguram plantas nativas (ex: erva-mate).

Aula 5: Mapa Interativo das Reduções (Geotecnologias e Memória)

- **O que aprofundar:** Integrar a ideia de "Turismo Pedagógico Transfronteiriço". Entender que as ruínas de San Ignacio (AR) e São Miguel (BR) fazem parte do mesmo sistema.
- **Sugestão Prática:** Criação de um "Google My Maps" (ou mapa em cartolina) onde os alunos marcam as reduções nos três países. Eles devem adicionar fotos e uma "notícia do passado".
- **Produto Final:** Um "Guia de Viagem Transfronteiriço" produzido pela turma, que ignore as fronteiras atuais e foque no território missioneiro como uma unidade histórica viva.

8º Ano: O Século XIX, Tutela e Invisibilização

Objeto de Conhecimento: A tutela da população indígena e a produção do imaginário nacional brasileiro.

Habilidade da Matriz: (EF08HI14) Discutir a noção da tutela e identificar permanências na forma de preconceitos e estereótipos sobre populações indígenas e negras.

Conexão Missioneira: Problematicar a ausência indígena nas ruínas monumentais. As

motivações da ausência indígena ocorrem em algumas ruínas jesuítico-guaranis, enquanto em outras existe a presencialidade indígena.

Aula 1: Atividade Preparatória: O Mito da Extinção:

Debate sobre as antagônicas formas de tratamento social que os indígenas receberam em diferentes países da América do Sul. Os alunos devem pesquisar sobre os Mbyá-Guarani contemporâneos no RS para tensionar o discurso da "extinção" missioneira que os livros didáticos do século XIX propagaram.

- **Sugestão Pedagógica:** Peça que busquem notícias sobre a venda de artesanato ou a luta por terras hoje.
- **O Conflito:** Confrontar essas notícias com trechos de livros didáticos antigos que diziam que "os índios das missões desapareceram após a guerra".

Aula 2: A Lei de Terras (1850) e a Tutela do Estado

- **O que aprofundar:** Explicar que, no século XIX, enquanto se criava a imagem do "indígena herói" na literatura romântica (ex: *O Guarani*), o Estado criava leis que tiravam a terra deles. A "Tutela" significava que o governo decidia por eles, tratando-os como cidadãos de segunda classe.
- **Sugestão Prática:** Análise de documento. Leia um pequeno trecho da Lei de Terras de 1850 e discuta: se para ter terra precisava comprar, como ficavam os povos que já moravam nela há milênios?
- **Problematização:** "Proteger (tutelar) é o mesmo que respeitar a autonomia?"

Aula 3: O "Fantasma Missioneiro" e a Invisibilização

- **O que aprofundar:** Trabalhar a tese de Guillermo Wilde sobre San Ignacio Mini (Argentina). Lá, a restauração das ruínas focou na "beleza das pedras", escondendo o fato de que os indígenas foram expulsos daquele espaço. O indígena virou um "fantasma" que serve apenas para atrair turistas.
- **Sugestão Prática:** Comparação visual. Projete fotos das Ruínas de San Ignacio (AR), impecáveis e vazias, e fotos de São Miguel Arcanjo (BR) onde é comum ver os Guarani vendendo artesanato.
- **Registro no diário de viagem:** "Se eu tirar as pessoas de um lugar e deixar apenas as paredes, eu estou preservando a história ou criando um cenário?"

Aula 4: Tekoha – O Lugar onde se é o que se é

- **O que aprofundar:** Introduzir o conceito de *Tekoha*. Para os Guarani, a terra não é uma mercadoria, mas o lugar onde a vida é possível de acordo com a sua cultura. Focar na comunidade **Tekoa Koenju** (São Miguel), que reocupou o território das Missões.
- **Sugestão Prática:** "Entrevista Imaginária". Com base na pesquisa sobre os Mbyá-Guarani, os alunos devem redigir três perguntas que fariam a uma liderança indígena hoje sobre o que as Ruínas de São Miguel representam para eles.
- **Conceito Chave:** Resistência não é só lutar com armas; é continuar existindo e praticando sua cultura num lugar que diz que você não existe mais.

Aula 5: Laboratório de Fotodenúncia e Curadoria Crítica

- **O que aprofundar:** Utilizar o olhar crítico para analisar como os museus e sítios arqueológicos "contam" a história.
- **Sugestão Prática:** "Oficina de Re-legenda". O professor apresenta fotos turísticas clássicas das ruínas missioneiras. Os alunos devem escrever novas legendas para essas fotos, agora incluindo a perspectiva da tutela e da invisibilização que aprenderam.
 - *Exemplo:* Em vez de "Bela fachada da Igreja de São Miguel", uma legenda crítica poderia ser: "Fachada de São Miguel: monumento construído por mãos indígenas que hoje lutam pelo direito de permanecer neste solo".
- **Produto Final:** Uma exposição de "Fotos com Outro Olhar" no corredor da escola ou no diário de viagem.

9º Ano: Identidades Contemporâneas e Protagonismo Social

Objeto de Conhecimento: Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade; movimentos de resistência.

Habilidade da Matriz: (EF09HI36) Identificar e debater sobre as diversidades identitárias, combatendo o preconceito e a violência.

Conexão Missioneira: Relacionar o passado das reduções com a vulnerabilidade dos indígenas itinerantes (Kaingang) que hoje habitam a região de Bozano/RS.

Aula 1: Atividade Preparatória: O Afeto como Verbo (Ação Política)

Elaboração de uma Proposta Legislativa simulada, que tenha como objetivo o respeito às características sociais e o acolhimento social aos povos originários. A aula deve focar no "afeto como verbo", transformando a sensibilidade histórica em protagonismo social e intervenção

democrática antes mesmo de cruzarem a fronteira.

- **Sugestão Pedagógica:** O foco não é apenas "sentir pena", mas transformar a sensibilidade em uma ferramenta técnica (uma minuta de lei ou projeto de acolhimento).
- **O Conceito:** "Afeto como verbo" significa que o conhecimento histórico deve gerar uma reação prática de cuidado com o outro no espaço público.

Aula 2: Vulnerabilidade e Itinerância

- **O que aprofundar:** Analisar por que grupos Kaingang ocupam as margens de rodovias ou praças em cidades da região missioneira do Rio Grande do Sul. Mostrar que isso não é uma "escolha cultural", mas uma consequência do esbulho de suas terras tradicionais.
- **Sugestão Prática:** "Análise de Cenário". O professor apresenta dados sobre a presença Kaingang na região e os conflitos gerados pela falta de infraestrutura de acolhimento.
- **Problematização:** "Por que a sociedade aceita monumentos indígenas de pedra, mas rejeita a presença física dos indígenas vivos nas cidades?"

Aula 3: O Ensino de História como Bússola

- **O que aprofundar:** Introduzir a ideia de que a História serve para a **orientação da vida prática**. Se o aluno sabe o que aconteceu no passado (Reduções, Tratados, Leis de Terra), ele tem uma "bússola" para decidir como agir hoje.
- **Sugestão Prática:** Debate filosófico. "Se não soubéssemos a história das Missões, como julgaríamos os Kaingang que vemos na rua hoje?". Os alunos devem usar argumentos históricos para combater preconceitos comuns (como "índio não quer trabalhar" ou "índio de verdade não usa celular").
- **Registro no diário de viagem:** "A história que aprendi me ajuda a ver o mundo com mais justiça ou com mais julgamento?"

Aula 4: Oficina de Redação Legislativa

- **O que aprofundar:** Transformar a ideia preparatória em um documento formal. Estudar a estrutura de um projeto de lei: Justificativa, Artigos e Impacto Social.
- **Sugestão Prática:** Workshop de redação. Os alunos, divididos em "comissões parlamentares", devem redigir propostas de políticas públicas para o município de Bozano/RS, como a criação de Centros de Acolhimento e Valorização da Cultura Indígena Itinerante.
- **Conexão com a Matriz:** Exercitar a argumentação baseada em direitos humanos e na

Constituição de 1988.

Aula 5: Manifesto pela Cidadania Global

- **O que aprofundar:** Preparar o espírito para a viagem transfronteiriça como uma missão de **Cidadania Global**. O aluno viaja não como turista, mas como um representante de uma juventude que busca reparação histórica.
- **Sugestão Prática:** Elaboração de uma **Carta-Manifesto**. Este documento deve ser o "passaporte moral" dos alunos. Eles podem ler ou entregar cópias simbólicas durante a visita às ruínas (tanto no Brasil quanto na Argentina), simbolizando a união dos povos acima das fronteiras.
- **Produto Final:** O Manifesto coletivo assinado pela turma, que pode ser encaminhado à Câmara de Vereadores local ou publicado nas redes sociais da escola.

Assim a viagem de estudo desenvolve um eixo unificador, através destes planos de aula, alimentando o Roteiro Pedagógico Transfronteiriço e fazendo com que a viagem não seja apenas um passeio, mas a culminância de uma consciência histórica onde o aluno utiliza o passado para orientar sua vida prática e motivar-se para o futuro.

O Roteiro Pedagógico Transfronteiriço ainda busca fomentar a reflexão e análise por meio de atividades propostas antes, durante e depois da viagem. Essas atividades visam promover a reflexão crítica dos alunos sobre o que estão aprendendo. Nesse momento surge a necessidade de oferecer diferentes possibilidades de registro deve-se, portanto, incentivar o registro das informações de forma escrita, como o exemplo supracitado, a produção de blocos de anotações. Ainda analisando a questão de documentar uma experiência, existem diferentes possibilidades no contexto tecnológico atual, dependendo da criatividade, pode-se sugerir experiência documentais tecnológicas, em que será facilitado o compartilhamento e interatividade dos registros produzidos. Tais produções ainda serviriam como método de memória social para os próprios estudantes durante a experiência com o turismo pedagógico, e ainda servindo como subsídio para as avaliações.

Cria-se assim instrumentos avaliativos que considerará diferentes formas de registros, inclusive fotográficos. Após a coleta, os dados e informações, obtidos pelos diferentes instrumentos, devem ser analisados de forma qualitativa, buscando identificar padrões, temas recorrentes e significados nas falas, registros e produções dos alunos. A análise de conteúdo será utilizada para identificar as principais temáticas abordadas nos diários de viagem e nas entrevistas. As fotografias serão analisadas buscando a percepção de cada aluno. Os dados serão

interpretados à luz do referencial teórico, que inclui a pedagogia decolonial, a educação para o patrimônio e o turismo pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivida com o turismo pedagógico, conciliada as teorias pedagógicas já consolidadas, contribui para uma aprendizagem mais significativa, a partir da prática e vivência, integrando o patrimônio ao processo de ensino de história. A metodologia adotada e proposta busca ampliar a consciência histórica e cultural de alunos e alunas, promovendo uma reflexão crítica sobre temas como colonização, genocídio e transculturação, em consonância com a Lei 11.645/2008 e a promoção do respeito à cultura e história dos povos originários remanescentes, conforme conceitos contemporâneos como o decolonialismo, contracolonialismo e urbanocentrismo, que questionam e buscam desconstruir a lógica colonial, suas estruturas e seus efeitos. Movimentos estes, que buscam a descolonização não apenas política, mas também cultural, epistemológica e ontológica, reconhecendo a importância das experiências e saberes dos povos originários, porém, marginalizados.

A iniciativa busca ainda desenvolver como dimensão propositiva um roteiro de viagem pedagógico e interativo, para as escolas da região, incentivando a integração da educação no Mercosul e explorando o caráter interdisciplinar do turismo pedagógico. Em última análise, o projeto se inspira na ideia de um "solo fértil", onde a convergência de experiências, referenciais teóricos e um ambiente escolar receptivo criam condições propícias para a inovação educativa, utilizando o turismo pedagógico como um meio de reconhecimento e valorização patrimonial, desenvolvimento da consciência histórica e integração de diferentes campos do saber.

A experiência de levar a "escola para fora da escola"¹⁷ (BERNARDI, 2017) reafirmou a viabilidade e a potência das viagens de estudo como ferramenta pedagógica no ensino de História. A jornada transfronteiriça permitiu não apenas a aquisição de conhecimento histórico, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais, a promoção do pensamento crítico e o fortalecimento da identidade regional e latino-americana dos estudantes. Conectando o passado visível nas ruínas com questões do presente, como a busca por direitos e reconhecimento dos povos originários contemporâneos, assim, a metodologia ativa demonstrou ser capaz de formar cidadãos mais conscientes e engajados com a sua realidade.

Fica evidente que o patrimônio histórico missioneiro, compartilhado entre Brasil, Argentina e Paraguai, é um verdadeiro laboratório a céu aberto e que deve estar disponível para

¹⁷ O conceito de "escola fora da escola", conforme proposto por Bernardi (2017), refere-se à superação dos limites físicos e metodológicos da sala de aula tradicional. A autora defende que o aprendizado deve ocorrer de forma integrada ao território, transformando espaços urbanos, culturais e históricos em ecossistemas de aprendizagem onde o estudante assume um papel ativo na construção do conhecimento através da experiência direta com o meio.

as instituições de ensino. Para que isso ocorra de forma mais ampla e democrática, é imperativo que se busquem meios para facilitar e incentivar financeiramente essas iniciativas. A desburocratização dos trâmites fronteiriços para grupos escolares e a criação de políticas públicas de fomento ao turismo pedagógico são caminhos necessários para garantir que mais estudantes possam reinterpretar o passado e a partir dessa compreensão, se tornem agentes na projeção de novos futuros.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE HISTÓRIA (ABEH). **Compromissos éticos da docência em história**. 1. ed. Ponta Grossa, PR: ABEH, 2022. Disponível em: https://www.abeh.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=14. Acesso em: 14 mar. 2025.

ANDRADE, Gêssica Karoline de; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **A aula passeio de Freinet e suas possibilidades no ensino de ciências nas séries iniciais**. In: SEMANA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 19., 2014, Guarapuava. Anais [...]. Guarapuava: UNICENTRO, 2014. Disponível em: <https://anais.unicentro.br/proic/pdf/xixv2n1/208.pdf>. Acesso em: 6 out. 2024.

BERNARDI, Paola. Escola fora da escola. **O Futuro das Coisas**, 2017. Disponível em: <https://ofuturodascoisas.com/escola-fora-da-escola/>. Acesso em: 8 fev. 2026.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-30, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 out. 2024.

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. (Atas das Comissões) VII – **Comissão da Ordem Social**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. p. 16. Disponível em: https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/constituente/7_Comissao_De_Ordem_Social.pdf. Acesso em: 4 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 14/2015. **Diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Entrada na Argentina**. Brasília, DF, [2024]. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/consulado-paso-de-los-libres/assuntos-migratorios-covid-19/entrada-na-argentina>. Acesso em: 30 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 3.435, de 19 de abril de 2000. **Dispõe sobre isenção de vistos**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 77, p. 1-2, 20 abr. 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3435.htm. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). **Tava, lugar de referência para o povo guarani: dossiê de candidatura ao patrimônio cultural do Mercosul**. Brasília, DF: IPHAN, 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/tava_lugar_referencia_povo_guarani_dossie_candidatura_patrimonio_cultural_mercosul.pdf. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. Senado Federal. Portal e-Cidadania. **Ideia Legislativa nº 196119: garantia de espaços de acolhimento dignos para populações indígenas itinerantes**. Proponente: Isaque Franco. Brasília, DF, 2024. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=196119>. Acesso em: 12 jan. 2026.

BUCZENKO, Gerson Luiz. Ensino de história da América e formação de uma identidade histórica. **Revista Latino-Americana de Desenvolvimento**, [S. l.], v. 3, p. 1281-1294, 2021. DOI: <https://doi.org/10.46814/lajdv3n3-022>. Disponível em: <https://ojs.latinamericanpublicacoes.com.br/ojs/index.php/jdev/article/view/339>. Acesso em: 13 jun. 2025.

CARDOSO, Silmara de Fátima; MORAES, Dislane Zerbinatti. **Viajar é inventar o futuro: narrativas de formação e o ideário educacional brasileiro nos diários e relatório de Anísio Teixeira em viagem à Europa e aos Estados Unidos (1925-1927)**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

CARNEIRO FILHO, Camilo Pereira; SANTOS, Christiano Ricardo dos. **O turismo histórico na região transfronteiriça das Missões Jesuíticas**. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/233923124.pdf>. Acesso em: 6 out. 2024.

DE SOUZA, Rita de Cássia Alves; MELO, Karol Monteiro Mota; PERINOTTO, André Riani Costa. **O turismo a serviço da educação: as aulas-passeio promovidas por escola particular em Parnaíba (PI)**. Rosa dos Ventos, v. 3, n. 1, p. 51-61, 2011.

FREINET, Célestin. As técnicas Freinet da escola moderna: aulas passeio. 1. ed. México: Siglo XXI Editores, 1969. p. 14.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. Tradução de J. Baptista. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Disponível em: http://educacionmotriz.com/docs/FREINET_C_Pedagogia_do_bom_senso_2004.pdf. Acesso em: 19 ago. 2025.

FERNANDES, Aparecida do Rocio Almeida. Viajar é preciso: o turismo pedagógico como instrumento de ampliação de conhecimento e desenvolvimento cultural. 2016. **Dissertação** (Mestrado em Turismo) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

FONSECA FILHO, Ari da Silva. Educação e turismo: um estudo sobre a inserção do turismo no ensino fundamental e médio. 2007. 144 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19042007-162741/publico/DissertacaoAridaSilvaFilho.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2025.

GOMBRICH, E. H. A história da arte. Rio de Janeiro: **Guanabara**, 1978. p. 20.

GONZALEZ, Juan. Andres Guacurari y Artigas: comandante guaraní de los pueblos libres. 2. ed. **Especial del Consejo de Caciques de la Nación Mbya Guaraní**, 2012. Disponível em: <https://acbiblioteca2deabrilcaminodelalectura.com.ar/#/libro/1061>. Acesso em: 3 ago. 2025.

GRANDE JUNIOR, Dirceu Casa. Teoria da história: história. São Paulo: **Pearson Prentice Hall**, 2009.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013. Introdução (p. 9-24); Capítulo 1 – Pedagogia engajada (p. 25-36).

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Lista do Patrimônio Mundial** – Missões Jesuíticas. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1127/>. Acesso em: set. 2024.

LADEIRA, Maria Inês. O caminhar sob a luz: território Mbyá à beira do oceano. São Paulo: Editora UNESP; **Centro de Trabalho Indigenista**, 2007. Disponível em: https://biblioteca.trabalhoindigenista.org.br/wp-content/uploads/2018/06/ocaminharsobalu_versaofinal_0.pdf. Acesso em: 10 jan. 2026.

LAZCANO, Héctor. Eurocentrismo e historia. **Ciencia UANL**, v. 18, n. 74, p. 12-17, jul./ago. 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/71101579/Eurocentrismo_e_Historia.

MAIA, Fábio Diego Quintanilha Magalhães. **Meter-se a besta na feitura: passeando, ensinando e aprendendo história em lugares, memórias e patrimônios outros**. 2021. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/700490>. Acesso em: 6 out. 2024.

MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora. Eurocentrismo e currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1781-1807, out./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1781-1807>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 8 jan. 2026.

MIRANDA, Talita Fontes. Viagens de estudo e a produção de conhecimento histórico escolar: uma proposta de projeto para a elaboração de material didático. In: **ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA (ANPUH)**, 2018. Anais [...]. 2018. Disponível em: https://www.encontro2018.bahia.anpuh.org/resources/anais/8/1535541179_ARQUIVO_Artigoanpuh2018.pdf. Acesso em: 6 set. 2024.

MONTEIRO, Ana Maria; ROSSATO, Luciana. ProfHistória: formação docente, demandas do presente e novas perspectivas para o Ensino de História. **Revista Maracanan**, n. 32, p. 36–59, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/maracanan/article/view/71053>.

NOGUEIRA, Carmen Regina Dorneles. O turismo, o reencontro e a redescoberta da região das Missões. 2007. **Tese** (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-01062007-125043/>. Acesso em: 6 out. 2024.

OLIVEIRA, Adolfo Samuel de; BOF, Alvana Maria; BASSO, Flavia Viana. Balanço do fechamento das escolas no meio rural brasileiro (2013-2023). **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: contribuições ao novo Plano Nacional de Educação III – redução das desigualdades**, Brasília, DF: Inep, v. 10, p. 13-45, 2024. DOI: <https://doi.org/10.24109/9786558011026.ceppe.v10.6502>. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/>. Acesso em: 28 dez. 2025.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Educação decolonial. **La Revista de la Pátria Grande**, n. 149, p. 39, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.novamerica.org.br/ong/wp-content/uploads/2019/07/0149.pdf>. Acesso em: 6 out. 2024.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. ProfHistória: o dito e o feito [livro eletrônico]. **Ananindeua**: Cabana, 2022.

PEREIRA, Gladyson Stelio Brito. O eurocentrismo e o urbanocentrismo na História e na Educação do Campo. In: **ENCONTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS**, 1., 2014, Arapiraca. Anais [...]. Arapiraca: UNEAL, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/6676699/Eurocentrismo_e_urbanocentrismo_na_Educacao_do_Campo. Acesso em: 27 dez. 2025.

PINTO, Muriel. A construção da identidade missioneira no Rio Grande do Sul e as políticas culturais no Sul do Brasil. 2011. **Dissertação** (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11624/301>.

PROST, Antoine. A História como compreensão. In: _____. Doze lições sobre a História. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 133-152.

RÁTZ, Tamara; MICHALKÓ, Gábor; KESZEG, Réka. Educational tourism and nation building: cross-border school trips in the Carpathian Basin. **Hungarian Geographical Bulletin**, [s. l.], v. 69, n. 1, p. 57-71, 2020. Disponível em: <https://ojs.mtak.hu/index.php/hungeobull/article/view/2003>.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Referencial Curricular Gaúcho: educação infantil e ensino fundamental. Porto Alegre: SEDUC, 2018. Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1529.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2026.

SANTOS, Antônio Bispo dos. A terra dá, a terra quer. Imagens de Santídio Pereira. São Paulo: Ubu Editora; PISEAGRAMA, 2023. 112 p. ISBN 978-85-7126-105-1.

SANTOS, Christiano. Turismo histórico na região transfronteiriça das Missões/Misiones. *Confins*, n. 5, 2013. DOI: <https://doi.org/10.4000/confins.8501>. Acesso em: 6 out. 2024.

SANTOS, Christiano Ricardo dos; RÜCKERT, Aldomar Arnaldo. Turismo, fronteira e território: uma análise do território transfronteiriço missioneiro. **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 234-251, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.rbptur.com.br/rbptur/article/view/1299/901>. Acesso em: 11 maio 2024.

SANTOS, Maria Cristina dos; FELIPPE, Guilherme Galhegos. Debates sobre a questão indígena: histórias, contatos e saberes. Porto Alegre: **EDIPUCRS**, 2018. 182 p.

SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério. Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular; UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2009. **E-book**. 368 p. ISBN 978-85-7743-XXX-X. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA>. Acesso em: 19 jul. 2025.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história. Curitiba: **W. A. Editores**, 2016.

SILVA, Luís Carlos Borges da. História regional: um estudo de caso. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal. Anais [...]. Natal: **ANPUH**, 2013. Disponível em: https://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1372277415_ARQUIVO_Artigo-HistoriaRegional_NATAL_.pdf. Acesso em: 18 set. 2024.

SILVA, Natália Luczkiewicz da. Letramento e resistência: caminhos para uma educação decolonial. Tutóia, MA: **Editora Lupa**, 2025.

SILVEIRA, Nádia Heusi. Imagens de abundância e escassez: comida Guarani e transformações na contemporaneidade. 2011. 266 f. **Tese** (Doutorado em Antropologia Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95556/293779.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2026.

TAGARRO, Helena Amanda Faller. Missão e Tava: as ruínas de São Miguel no contexto da patrimonialização. 2011. **Dissertação** (Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/TAGARRO_Helena-Dissertacao_PEP.pdf. Acesso em: 10 jan. 2026.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. John Dewey. Tradução e organização de José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; **Editora Massangana**, 2010. 136 p. (Coleção Educadores). Disponível em: <https://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2026.

WILDE, Guillermo. Religión y poder en las misiones de guaraníes. Buenos Aires: **SB Ediciones**, 2009. Disponível em: https://jp-projeto-missoes.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/Livros+classicos/Religion_y_poder_libro_Guillermo+Wilde.pdf. Acesso em: 10 jan. 2026.

ZANATTA, Yuri Potrich. Paisagem, patrimônio e políticas públicas: as missões jesuítico-guaranis como elo raiano na fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai. 2022. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2022. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/6153>.

ANEXOS

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DE VIAGEM PARA CRIANÇAS OU
ADOLESCENTESAUTORIZAÇÃO DE VIAGEM MUNICIPAL /ESTADUAL OU INTERNACIONAL PARA CRIANÇAS OU
ADOLESCENTES.

Eu, _____ portador (a) da cédula de identidade nº _____, expedido pela SSP em RS, residente e domiciliada na Rua _____, na cidade de _____ na qualidade **de (PAI)**

Eu, _____ portadora da cédula de identidade nº _____, expedido pela SSP em RS, residente e domiciliada na Rua _____, na cidade de _____ na qualidade **de MÃE,**

AUTORIZAMOS que o menor _____ nascido em _____, sexo _____, natural de _____, identidade nº _____ expedido pela SSP em _____.

Viaje com a empresa VDR PETRI TURISMO com destino _____ dia _____, **na companhia DE:** _____, portador (a) da identidade nº _____, expedido (a) pela SSP, em SSP RS, CPF: _____ residente em - _____/RS

IJUÍ _____ DE _____ 2024.

ANEXO B - AMOSTRA DE DIÁRIOS DE VIAGEM PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

Amostra de diários de viagem produzidos pelos alunos

ANEXO C: ROTEIRO PEDAGÓGICO TRANSFRONTEIRIÇO

Turismo pedagógico

Primeiros passos



O Turismo pedagógico se desenvolve através de viagens de estudos que transforma o mundo em nossa sala de aula! É uma ferramenta de educação que nos permite vivenciar a teoria na prática, entrando em contato direto com a natureza, a cultura e a história dos lugares visitados. Assim, aproveitamos a

presencialidade, a prática e a vivência como instrumentos sensoriais para aprender.

Compartilhe esse projeto...



Por que é tão importante para o Ensino de História?

- Auxilia a superar as limitações do ensino tradicional que muitas vezes negligencia a história local e regional.
- Contribui para a formação da consciência histórica e para a construção de uma identidade cultural forte. Também promove a valorização do patrimônio material e imaterial.
- Oferece a oportunidade de debater e compreender criticamente temas sensíveis como exploração, aculturação, discriminação, colonização e genocídio, sob o olhar dos grupos oprimidos.
- Permite o contato direto com o patrimônio histórico, como sítios arqueológicos tombados pela UNESCO, aprofundando o conhecimento de períodos históricos marcantes.
- Proporciona uma experiência prática e sensorial única, onde se pode tocar, ver e sentir o passado, e integrar conhecimentos de diversas áreas como História, Geografia, Linguagens e Matemática, enriquecendo a formação integral do aluno.
- Aproxima os alunos da história local e regional, ajudando-os a relacionar a realidade social das comunidades com o contexto histórico do lugar onde vivem.

Seus alunos merecem essa experiência transformadora!



Roteiro pedagógico transfronteiriço Missões Jesuítico-guaranis

PROFESSOR ISAQUE FRANCO



Viajar é reinterpretar o passado e projetar o futuro: as viagens de estudo transfronteiriças como ferramenta pedagógica no ensino de história

Documentos necessários e o desembaraço aduaneiro



Cédula de identidade ou passaporte (para cidadãos do Mercosul)



Todos deverão preencher o cartão de ENTRADA e SAÍDA no caso da Argentina (Permiso)



Os bens originários de terceiros países, deverão ser declarados perante o Serviço aduaneiro para efeitos de isenção de impostos em seu retorno.



Os menores de idade deverão viajar acompanhados de ambos os pais ou com autorização destes, ou do juizado de menores, reconhecida em cartório.



Formulário padrão de autorização de viagem internacional

San Ignacio



Escolha seu roteiro

- ✓ Exemplo de roteiro:
- ✓ Partindo de sua cidade, a primeira Redução Jesuítica a ser visitada seria São Miguel das Missões, RS - Brasil.
- ✓ Na sequência, a rota sugere a visita à San Ignacio Mini na Argentina, e Jesus de Tavarangue no Paraguay.



A aula-passeio constitui para mim uma tábua de salvação. Em vez de me postar, sonolento, diante de um quadro de leitura, no começo da aula da tarde partia, com as crianças, pelos campos que circundavam a aldeia. Celestina Freinet (1975, p23). FREINET, C. As técnicas Freinet da escola moderna. Lisboa: Estampa, 1975.



Planos de aula para preparar suas turmas

- Reuniões pedagógicas para alinhamento curricular e produção de cronograma.
- Organização prévia de documentação junto aos familiares dos alunos e contratação de agência de viagens.
- Meio de transporte apropriado e seguro.
- Blocos de anotações (produzidos pelos alunos com materiais recicláveis).
- Câmeras fotográficas (ou celulares com câmera) para registro das atividades.
- Roteiros de viagem de estudos.
- Materiais de leitura e discussão sobre as Missões Jesuíticas.
- Questionários e roteiros de entrevistas.
- Planos de aulas pré e pós viagem

Sugestões de planos de aula alinhados à BNCC e ao RCG.



Site do Mercosul



ADENDO

Proposta Legislativa para Apoio às Populações Indígenas Itinerantes
Bozano, RS - 2024

Título: Garantia de Espaços de Acolhimento Dignos para Populações Indígenas Itinerantes

Autor: Isaque Franco

Co-autor: Mauro Henrique Pinheiro Padilha

Introdução

Esta proposta legislativa tem como objetivo assegurar condições dignas de estadia para as populações indígenas que se deslocam de suas aldeias para vender artesanato, proporcionando habitações temporárias adequadas e compatíveis com sua cultura, durante suas jornadas itinerantes.

Objetivos

1. Garantir o bem-estar das populações indígenas itinerantes.
2. Proporcionar habitações temporárias seguras e adequadas.
3. Respeitar e valorizar as culturas e preferências das populações indígenas.
4. Facilitar a organização e a ordem na ocupação dos espaços designados.

Justificativa

As populações indígenas que se deslocam para vender artesanato frequentemente enfrentam condições inadequadas de estadia, expondo crianças e idosos a ambientes extremos e inseguros. Habitações temporárias feitas de lona plástica não oferecem a proteção necessária contra variações climáticas, afetando a saúde e o bem-estar dessas comunidades. A criação de espaços de acolhimento dignos, geridos pelas prefeituras, atenderá às necessidades básicas dessas populações, respeitando suas culturas e tradições. A consulta e participação das populações indígenas na concepção desses espaços garantirá que suas prerrogativas sejam respeitadas.

Conteúdo da Proposta

Capítulo I: Disposições Gerais

- Art. 1º - Esta lei estabelece a criação de espaços de acolhimento dignos para populações indígenas itinerantes em todos os municípios que compõem seus itinerários.
- Art. 2º - As prefeituras municipais serão responsáveis pela designação e manutenção dos espaços.

Capítulo II: Definições

- Art. 3º - Considera-se população indígena itinerante aquela que se desloca de suas aldeias para vender artesanato em diversas localidades.
- Art. 4º - Espaços de acolhimento dignos são definidos como locais com infraestrutura adequada, compatíveis com a cultura indígena e com condições seguras de habitabilidade.

Capítulo III: Normas Específicas

- Art. 5º - Os espaços de acolhimento devem ser previamente agendados pelas populações indígenas, com prazo de ocupação limitado para permitir a rotatividade de diferentes grupos.
- Art. 6º - A gestão dos espaços será feita em consulta contínua com as populações indígenas, para assegurar que suas necessidades e preferências culturais sejam atendidas.
- Art. 7º - A infraestrutura dos espaços deve incluir abrigos adequados, instalações sanitárias, áreas de convivência e suporte logístico de acordo com consulta aos grupos interessados.

Capítulo IV: Disposições Finais

- Art. 8º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.
- Art. 9º - Revogam-se as disposições em contrário.

Impacto Orçamentário

O custo de implementação será financiado pelo orçamento municipal, com possibilidade de parcerias com organizações não governamentais e iniciativas privadas e participação da União. Estima-se que o investimento inicial seja recuperado a médio prazo com a melhoria na saúde e bem-estar das populações indígenas, diminuindo os custos sociais.

Conclusão

A criação de espaços de acolhimento dignos para populações indígenas itinerantes é uma medida fundamental para promover a justiça social e os direitos humanos. Respeitar a cultura e as tradições dessas populações é crucial para garantir sua dignidade e bem-estar durante suas jornadas. A participação ativa das comunidades indígenas na concepção e gestão desses espaços garantirá que suas vozes sejam ouvidas e suas necessidades atendidas.

Realidade:



Habitação temporária, Bozano RS.



Estrutura no campus UFPA, Belém PA.

Juntos podemos melhorar a qualidade de vida dos povos originários nas suas jornadas fora de suas comunidades. O tempo passa e nada muda...



Coletânea fotográfica: Índios urbanos, POA 2003.



Habilitação temporária, Bozano RS, 2024.