

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

GABRIELA DORS BATTASSINI

**PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO NAS AULAS DE HISTÓRIA: PRÁTICAS  
INVESTIGATIVAS COM ESTUDANTES DO 6º ANO**

Porto Alegre

2021

GABRIELA DORS BATTASSINI

**PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO NAS AULAS DE HISTÓRIA: PRÁTICAS  
INVESTIGATIVAS COM ESTUDANTES DO 6º ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de mestra em Ensino de História.

Linha de pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carmem Zeli de Vargas Gil

Porto Alegre

2021

### CIP - Catalogação na Publicação

Battassini, Gabriela Dors  
PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO NAS AULAS DE HISTÓRIA:  
PRÁTICAS INVESTIGATIVAS COM ESTUDANTES DO 6º ANO /  
Gabriela Dors Battassini. -- 2021.  
128 f.  
Orientadora: Carmem Zeli de Vargas Gil.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências  
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de  
História, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Ensino de História. 2. Patrimônio arqueológico.  
3. Prática docente. I. Gil, Carmem Zeli de Vargas,  
orient. II. Título.

GABRIELA DORS BATTASSINI

**PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO NAS AULAS DE HISTÓRIA: PRÁTICAS  
INVESTIGATIVAS COM ESTUDANTES DO 6º ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Linha de pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória

Aprovado em: Porto Alegre, 12 de novembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmem Zeli de Vargas Gil  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Orientadora).

---

Prof. Dr. Benito Bisso Schmidt  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Fraga da Silva  
Universidade Federal do Rio Grande

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Isaíde Bandeira da Silva  
Universidade Estadual do Ceará

## AGRADECIMENTOS

À professora Carmem Zeli de Vargas Gil, minha orientadora, por acompanhar-me neste percurso, com seu olhar atento, criterioso e suas palavras gentis e de muito estímulo.

Às professoras e aos professores do ProfHistória, pela sensibilidade diante dos desafios que enfrentamos na condição de mestrandos/as e professoras/as, por todas as trocas e aprendizados.

Às professoras Adriana Fraga da Silva, Isaíde Bandeira da Silva e professor Benito Bisso Schmidt, que fizeram parte da banca deste trabalho, pelas contribuições e incentivos.

Aos colegas da turma do ProfHistória de 2019, por todo o companheirismo demonstrado ao longo do curso. Agradeço especialmente às caronas de alguns, à companhia durante parte do trajeto de volta pra casa de outros/as, às mensagens daqueles/as que tranquilizavam, divertiam, vocês são incríveis!

Aos colegas de orientação, por compartilharem seu tempo, suas ideias e pelas suas palavras de incentivo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de Bolsa que viabilizou meus estudos.

Aos professores e colegas que foram ligados ao Laboratório de Ensino e Pesquisa Arqueológica da Universidade de Caxias do Sul, especialmente José Alberione dos Reis, Artur Barcelos, Daiane Pereira, Grasiela Toledo, que fizeram parte dos caminhos que me levaram a esta pesquisa.

À direção da escola pelo suporte irrestrito à pesquisa.

Às alunas e aos alunos que fizeram parte desse estudo, pela sua colaboração, envolvimento, sem os quais este trabalho não seria possível.

Às amigas e amigos que me acolheram em Porto Alegre e tornaram essa jornada mais leve, André, Luana, Lucas, Raquel, Ricardo, obrigada por poder contar com vocês. A todas amigas e amigos que se preocupavam em perguntar como estava o andamento da dissertação e me animavam a seguir em frente.

À minha família, especialmente minha mãe, Magda e minha tia Margarete, por todo o apoio. Ao meu companheiro Renan, pelas trocas acadêmicas que também inspiraram esta pesquisa, pela compreensão, pela parceria em todos os momentos.

## RESUMO

Este estudo investiga o patrimônio arqueológico em sala de aula a partir de situações de ensino com estudantes do 6º ano, de uma escola estadual de Nova Petrópolis (RS). Buscou-se problematizar alguns patrimônios reconhecidos oficialmente pela cidade e pelos/as estudantes, para discutir seleções e ausências. A metodologia constitui-se como um estudo baseado nas proposições da “*investigación práctica de la práctica de la enseñanza*”, da autora uruguaia Ana Zavala. A reflexão teórica relacionada à elaboração, aplicação e análise de um conjunto de aulas se apresenta como uma investigação sobre a própria prática de ensino de História. A revisão da literatura sobre patrimônio arqueológico envolveu a análise de materiais com viés educativo desenvolvidos pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), a discussão das concepções que emergem a partir das dissertações do Mestrado Profissional em Patrimônio do IPHAN e a reflexão sobre experiências envolvendo arqueologia na escola. Na análise das situações de ensino foi possível verificar que a maioria dos/as estudantes consegue reconhecer que existem seleções feitas para se pensar a história da cidade, que estão marcadas por questões de poder e exclusão de determinados grupos. Os/as estudantes debateram perspectivas diferentes em relação à história do município, onde foi possível provocar um olhar para interesses e posições que constroem narrativas históricas. Assim, o patrimônio arqueológico possibilitou a subversão dos discursos oficiais, e passou a ser legitimado por estes estudantes. Os diálogos, as trocas, o espaço para a pergunta e a escuta, estimularam as participações dos/as estudantes e fortaleceram as relações pedagógicas. A partir do percurso reflexivo e do processo estabelecido, a própria dissertação tornou-se a dimensão propositiva desta pesquisa.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Patrimônio arqueológico. Prática docente.

## ABSTRACT

This study investigates the archeological patrimony at classes based on teaching scenarios with 6<sup>th</sup> grade students from a state school from Nova Petrópolis (RS). The research aims to problematize some heritages that are officially recognized by the city and the students with the purpose of discussing selections and absences. The methods approached in this study is based on the proposition “*investigación práctica de la práctica de la enseñanza*”, from the Uruguayan author Ana Zavala. The theoretical reflection related to the elaboration, application and analysis of a set of classes presents itself as an investigation about the history teaching. The literature review, regarding the archeological heritage, consisted in an analysis of educational material developed by the National Institute of Historical and Artistic Heritage (IPHAN), the discussion of concepts approached in dissertations from the Heritage Professional Masters of IPHAN and a reflection about the experiences of archeology teaching in classes. During the analysis of the teaching scenarios, it was possible to recognize that the majority of students can recognize the existence of selections made with the purpose of thinking about the city’s history, marked by power and exclusion of specific groups. The students debated on different perspectives about the history of the city, where it was possible to made them think about the interests and positions that create historical narratives. Thus, the archeological heritage made it possible to reach a subversion of the official perspectives and, becomes legitimized by the view of these students. The dialogues, the exchanges, the open space for questions and listening stimulated the participation of the students and strengthened the established process and the dissertation itself became the purposeful dimension of this research.

**Keywords:** History Teaching. Archeological heritage. Teaching practice.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>2 ENSINO DE HISTÓRIA E PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO EM PERSPECTIVA</b> .....	<b>15</b>
2.1 A CONSTITUIÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA COMO CAMPO DE PESQUISA E O PATRIMÔNIO CULTURAL .....	15
2.2 PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO NA EDUCAÇÃO FORMAL: O QUE INDICAM ALGUNS ESTUDOS? .....	25
<b>2.2.1 Reflexões sobre o patrimônio arqueológico nas aulas de História</b> .....	<b>40</b>
<b>3 INSPIRAÇÕES METODOLÓGICAS: “LA INVESTIGACIÓN PRÁCTICA DE LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA”</b> .....	<b>46</b>
3.1 ESTUDO EXPLORATÓRIO 1: SOBRE O LUGAR ONDE VIVEM OS/AS ESTUDANTES .....	51
3.2 ESTUDO EXPLORATÓRIO 2: LABIRINTOS DE NOVA PETRÓPOLIS.....	54
3.3 ESTUDO EXPLORATÓRIO 3: HISTÓRIAS SOBRE NOVA PETRÓPOLIS .....	63
<b>4 O DIÁLOGO COM OS/AS ESTUDANTES NAS AULAS DE HISTÓRIA</b> .....	<b>74</b>
4.1 PROPOSIÇÕES.....	84
<b>4.1.1 Reflexões com a cultura material</b> .....	<b>84</b>
<b>4.1.2 Estudo do conceito de patrimônio cultural</b> .....	<b>86</b>
4.2 PROVOCAÇÕES .....	92
<b>4.2.1 “Agora eu sei vazio não estava”</b> .....	<b>92</b>
<b>4.2.2 “Eles mereciam mais espaço no livro”</b> .....	<b>96</b>
<b>4.2.3 “Podia incluir outros povos também, né?”</b> .....	<b>99</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>115</b>
<b>ANEXO A - CROQUIS DOS SÍTIOS ARQUEOLÓGICOS LOCALIZADOS EM NOVA PETRÓPOLIS</b> .....	<b>124</b>
<b>APÊNDICE A – MODELOS DOS TERMOS DE CONSENTIMENTO</b> .....	<b>127</b>
<b>APÊNDICE B – EXEMPLOS DE ATIVIDADES COM OS/AS ESTUDANTES</b> .....	<b>128</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e decorre, em parte, de trajetórias pessoais e profissionais. Sou professora de História na rede estadual do Rio Grande do Sul, para séries finais do Ensino Fundamental, no município de Nova Petrópolis, desde o ano de 2014. Estive pela primeira vez na cidade em 2009 durante um passeio de um dia. Lembro que caminhei pelas ruas centrais e, observando os locais, tive minha atenção voltada aos prédios novos que reproduzem na estética de suas partes externas uma aparência no estilo *neo-enxaimel*<sup>1</sup>. Isso me fez pensar sobre as escolhas que envolvem caracterizar parte da arquitetura do município com elementos que remetem a uma etnicidade alemã. Entre os anos de 2009 e 2014, continuei frequentando a cidade e pude acompanhar eventos culturais e turísticos nos quais são exploradas referências à imigração alemã e, inclusive, a prefeitura passou a utilizar a expressão “Simplesmente Germânica<sup>2</sup>” para se referir à cidade em algumas situações. Este grupo social ganha visibilidade também através de museus, praças e monumentos, onde o “patrimônio figura como um desses elementos de ‘coesão’ da sociedade/comunidade e, por isso, é um alvo deste enquadramento<sup>3</sup> de memória, passível de ser utilizado pelos órgãos públicos, pela mídia e pelas elites políticas e socioculturais de ‘origem’” (MACHADO, 2012, p. 162).

Em 2014, Nova Petrópolis se torna meu local de moradia e trabalho. A escola na qual atuo está localizada em um distrito chamado Pinhal Alto e recebe muitos/as estudantes de localidades da área rural. A criação desta escola remete ao ano de 1908, quando a educação na região esteve, por muitos anos, a cargo da própria comunidade, que havia se formado por volta de 1858 com a chegada de imigrantes na região. A escola passa para a administração estadual em 1968 e, desde então, muitas mudanças ocorreram, porém, essa contextualização inicial me ajudou a compreender, como professora oriunda de outra cidade, que a realidade em que eu estava me inserindo está ligada à história dos teuto-brasileiros e às formas que esses construíram suas identificações étnicas. Isso se fez sentir logo nos primeiros contatos com as/os estudantes: eu era convidada para ir à missa aos domingos, perguntavam se eu já

---

<sup>1</sup> O *enxaimel* é uma antiga técnica de construção de casas originária da Europa, trazida e utilizada pelos imigrantes alemães no Brasil, ainda que de forma adaptada. Com o passar dos anos se torna obsoleta e décadas depois surge o chamado *neo-enxaimel*, no qual construções novas reproduzem de forma artificial as formas do antigo enxaimel (VEIGA, 2013).

<sup>2</sup> Esta alusão pode ser conferida em diferentes textos localizados no site da prefeitura de Nova Petrópolis a partir da busca utilizando a expressão “simplesmente germânica”. <https://bityli.com/R0wPuA> Acesso em 07/04/2020.

<sup>3</sup> Pollak (1989) apresenta este conceito que será tratado no segundo capítulo desta dissertação.

havia ido a algum baile na sociedade local, ou se conhecia o *Kerb*<sup>4</sup> promovido pela comunidade.

É comum entre as/os estudantes haver falas positivas sobre a localidade e o município de forma geral, comentando sobre sua beleza e locais turísticos. Através de observações, conversas e situações de ensino fui identificando que eles/elas possuem suas concepções a respeito da história da cidade, iniciada com a chegada dos imigrantes alemães e, a partir disso, evoluindo politicamente. Percebo que é recorrente em muitas turmas a ideia de que os imigrantes encontraram uma natureza a ser desbravada, que esses chegaram em um local com mata densa a ser povoado e não identificaram a existência de outros habitantes para esta região antes da colonização. Siman (2005, p.349) considera que as visões pessoais dos/as estudantes “vão sendo adquiridas por meio das interações e experiências sociais que ocorrem em seus grupos de pertencimento, por meio de outros veículos difusores de cultura, tais como a mídia televisiva e, por que não, pela própria escola”. Conhecer as interpretações dos/das alunos/as pode contribuir para torná-las objeto de debate, problematização e reconstrução em sala de aula.

Nesse sentido, pensando que pesquisas arqueológicas realizadas na região mostram que a ocupação do território que viria a ser Nova Petrópolis tem uma história mais longínqua, compreende-se que as concepções dos/das estudantes podem ser discutidas e suas visões ampliadas. O currículo do sexto ano é propício para a abordagem desse tema. Em nossa escola, o ano letivo é organizado por trimestres. Entre os estudos previstos para o primeiro trimestre, na disciplina de História, estão: as origens da humanidade e seus deslocamentos, a ocupação do continente americano, a diversidade de povos indígenas que viveram onde hoje é o atual território brasileiro, com ênfase para os espaços territoriais em que nos encontramos. Levando em consideração que os/as estudantes apresentam uma construção do passado etnocentrada, que invisibiliza outros povos na narrativa, acredito ser fundamental estudar também alguns elementos que contribuem para a constituição dessas percepções além da abordagem de um passado pré-colonial.

A partir das reflexões expostas, a pergunta central que orienta esta pesquisa está assim formulada: Como problematizar em aulas de História alguns patrimônios reconhecidos oficialmente pela cidade e pelos estudantes, colocando-os em diálogo com o patrimônio

---

<sup>4</sup> A expressão *Kerb* vem de *Kirchweihfest* (festa anual que lembra a inauguração da igreja de uma determinada paróquia). O *Kerb* na localidade de Pinhal Alto foi retomado há mais de uma década, e é realizado anualmente, em homenagem à Padroeira Imaculada Coração de Maria, expressando a religiosidade dos moradores locais. É um momento de integração das famílias, mas que recebe muitos turistas, que querem assistir aos jogos, participar de baile, jantas, entre outros momentos culturais.

arqueológico para discutir seleções e ausências? Deste modo, os objetivos que guiaram essa pesquisa foram: (i) discutir os patrimônios da cidade de Nova Petrópolis reconhecidos por estudantes de uma turma de 6º ano; (ii) refletir sobre as potencialidades do patrimônio arqueológico para ampliar os sujeitos históricos em destaque nas aulas do 6º ano; (iii) problematizar as visibilidades elencadas sobre o município, ensinando História com o patrimônio arqueológico.

Para buscar responder estas questões, a pesquisa foi realizada nas aulas de História de uma turma de 6º ano com o propósito de desenvolver situações de ensino que produziram fontes de análise. Devido à pandemia de COVID-19 as aulas ocorreram em um contexto de ensino remoto. No que concerne ao delineamento metodológico, o estudo situa-se como uma pesquisa inspirada na “*investigación práctica de la práctica de la enseñanza*” baseada nos pressupostos da autora Ana Zavala (2019). Este processo ocorre quando um/a professor/a sente alguma inquietação a respeito de suas aulas, com o que planejou fazer durante seu desenvolvimento e a forma como ocorreu, tendo relação com a experiência do/a próprio/a docente. Para Zavala (2019, p.36), “*enunciar la existencia de un problema práctico remite necesariamente a la relación entre lo que hago en clase y la(s) forma(s) en que soy capaz de entenderlo*”. Neste sentido, ao refletir sobre aulas já vivenciadas, a partir de determinadas ferramentas de análise, também nos dirigimos a uma tomada de consciência a respeito do/a professor/a que somos. Assim, se desejarmos, nos aproximamos do/a professor/a que queremos ser, transformando e melhorando nossas práticas.

Os procedimentos metodológicos contam com estudos exploratórios, intervenções pedagógicas e análises das situações de ensino. Assim, entre os materiais de análise constam produções dos estudantes e anotações da professora realizadas durante o processo de investigação. Para a realização do primeiro estudo exploratório, foram aplicadas perguntas para identificar o perfil dos estudantes e uma questão dissertativa para conhecer algumas de suas ideias prévias relacionadas ao tema da pesquisa. Outro movimento foi a análise do material didático utilizado por esta turma quando realizou estudos sobre a cidade e a bibliografia usada para sua elaboração. Ao pensar neste estudo, o qual envolve estudantes e a prática docente, acredito em um constante processo de refletir sobre a dinâmica de planejamento de aulas, de vivências em sala de aula e fora dela, pois um trabalho que é cotidiano agora torna-se uma experiência de pesquisa. A partir do resultado destes estudos exploratórios e das reflexões teóricas e metodológicas foram elaboradas situações de ensino, compreendidas como intervenções pedagógicas, analisadas a partir dos objetivos elencados

neste estudo. Assim, propor, aplicar, descrever e analisar aspectos que envolvem a ação docente constitui um percurso reflexivo, uma dimensão propositiva expressa na própria dissertação.

O conjunto de aulas foi desenvolvido com uma turma composta por dezenove estudantes, nove dos quais se identificam com o gênero masculino e dez que se identificam com o gênero feminino. Nesta turma, dezessete estudantes se auto identificam como brancos e dois como pardos. Dezessete estudantes frequentaram a escola desde as séries iniciais e dois passaram a estudar na escola no ano de 2018. Os/as estudantes apresentam idades variadas, entre 11 e 14 anos de idade. A escola na qual se desenvolveu a pesquisa atende séries iniciais e finais do ensino fundamental com uma turma para cada série e abrange alunos de áreas do interior de Nova Petrópolis ligadas à localidade de Pinhal Alto. Esta localidade possui famílias que trabalham na agricultura e criação de animais, operários de fábrica de calçados, comerciantes, entre outras profissões<sup>5</sup>. A escola possui seis salas de aula e conta com uma boa estrutura física (refeitório, ginásio coberto, laboratório de informática, *data-show* em todas as salas e biblioteca são alguns exemplos da estrutura da escola).

As escolas são espaços heterogêneos com diferentes concepções de educação coexistindo, uma ampla diversidade de atividades educativas, ainda que estejam sob orientações curriculares comuns, considerando que o currículo prescrito pode ser reelaborado na prática. Dessa forma “o professor pratica o currículo em sua ação cotidiana, conforme sua trajetória de relação com os temas que lhe são dados: viver, pensar e ensinar a partir também das especificidades de sua formação acadêmica” (PEREIRA; MEINERZ; PACIEVITCH, 2015, p. 33). Ao compreender o currículo como prática construída, é possível conceber que professores e professoras fazem escolhas, possivelmente muito variadas, se detendo mais a alguns temas, incorporando outros, considerando interações com estudantes, comunidade e outras demandas. Ainda assim, cabe reconhecer que a partir das legislações escritas para a educação são pensadas direções possíveis para a disciplina de História e ações são legitimadas.

A implementação da lei 11.645/2008, que torna obrigatória a inclusão no currículo oficial de todos os estabelecimentos de ensino o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (uma demanda histórica de movimentos sociais), é um incentivo para repensar a história do país. Para Silva (2019, p. 174), tratar a respeito da temática indígena no ensino “significa conhecer sobre os povos indígenas: sua história, as diversidades socioculturais, as

---

<sup>5</sup> Estes dados foram obtidos a partir da consulta ao Projeto Político Pedagógico da escola.

formas de ser e de viver de diferentes maneiras entre si e em relação à sociedade não indígena”. A lei é um estímulo para o reconhecimento da historicidade das diversas populações indígenas, superando “imagens exóticas, folclorizadas, para um (re)conhecimento das situações vivenciadas pelos povos indígenas” ou a própria invisibilidade das populações indígenas na História (SILVA, 2019, p.177). Além de um amparo legal que mostra a necessidade de se aprofundar a temática indígena tratada no 6º ano do Ensino Fundamental de História, pensar estratégias que incluam conhecimentos provenientes da arqueologia pode ajudar a lançar questões sobre o entendimento da História Local, as tensões e disputas que envolvem narrativas históricas e bens patrimoniais. Debater com os/as estudantes sobre o patrimônio arqueológico<sup>6</sup>, sobre como os vestígios das sociedades pré-coloniais são tratados no presente e quais patrimônios possuem mais ressonância na comunidade contribui para a construção de novas abordagens para o ensino de História na escola.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, busco, inicialmente, compreender a formação do campo de pesquisa em Ensino de História no Brasil analisando o caráter das primeiras pesquisas, o cenário de crescimento nos anos 1980 e 1990 bem como as tendências atuais através de autoras que realizam uma sistematização qualitativa e quantitativa do campo. No decorrer do capítulo apresento estudos que envolvem a temática do patrimônio cultural e arqueológico no campo de pesquisa em Ensino de História, que são encontradas em coletâneas clássicas da área, dissertações e artigos mais recentes que demonstram a recorrência e o crescimento desta temática. Para investigar mais a fundo como o conhecimento arqueológico está presente na educação formal e nas aulas de História examino como o patrimônio arqueológico é tratado em materiais desenvolvidos pelo IPHAN com viés educativo, exploro as concepções sobre Educação Patrimonial e arqueologia nas dissertações do Mestrado Profissional em Patrimônio do IPHAN e realizo uma discussão a respeito de experiências na escola, envolvendo ações relacionadas ao patrimônio arqueológico e ensino de história pré-colonial.

O segundo capítulo trata do delineamento metodológico da pesquisa, que possui, como foi dito antes, inspiração nos pressupostos da “*investigación práctica de la práctica de la enseñanza*”, da autora Ana Zavala (2019). Dessa maneira, para uma melhor aproximação da metodologia, apresento brevemente sua trajetória e atuação, discuto ideias presentes em

---

<sup>6</sup> A Carta de Lausanne define patrimônio arqueológico como “a parte do nosso patrimônio material para a qual os métodos da Arqueologia fornecem os conhecimentos de base. Engloba todos os vestígios da existência humana e diz respeito aos locais onde foram exercidas quaisquer atividades humanas, às estruturas e aos vestígios abandonados de todos os tipos, à superfície, no subsolo ou sob as águas, assim como aos materiais que lhes estejam associados” (ICOMOS, 1990).

alguns de seus textos, pontuando os efeitos e influências nesta dissertação. Através das argumentações da autora foi possível pensar sobre o lugar em que professores estiveram nas teorizações sobre a prática de ensino de História, o significado político e autônomo de pensar sobre meu fazer docente, no qual a aproximação entre a academia e professores da educação básica tenha relações não hierarquizadas. As questões levantadas por Zavala contribuem para refletir sobre aspectos que envolvem a ação de ensinar. Assim, neste capítulo procuro evidenciar o que faz parte deste processo de investigação que leva a identificar e buscar compreender melhor minhas inquietações, produzindo formas de análise e construindo sentido sobre a prática de ensino.

No terceiro capítulo, busco refletir a respeito de alguns princípios que orientam aulas já vivenciadas para compreender minha relação com saberes que se tornaram alvo de expectativas no planejamento pedagógico e que, também, contribuíram para fazer emergir o tema desta dissertação. Contextualizo o momento em que as situações de ensino foram planejadas e aplicadas em virtude da pandemia de COVID-19. Em seguida são apresentadas algumas situações de ensino, divididas em proposições e provocações, nas quais são expostas as intenções que orientaram as ações educativas e os diálogos com as/os estudantes para refletir de forma qualitativa sobre suas colocações e posicionamentos diante dos objetivos aqui propostos. A partir da experiência vivenciada, reflito sobre os alcances e os limites das ações educativas desenvolvidas. Nas considerações finais retomo a pergunta da pesquisa para tecer algumas relações entre os estudos exploratórios e as proposições e provocações em aulas de História.

## 2 ENSINO DE HISTÓRIA E PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO EM PERSPECTIVA

Este capítulo apresenta considerações sobre a constituição do campo de pesquisa em Ensino de História, seguida de reflexões sobre como a bibliografia especializada tratou e trata o patrimônio cultural arqueológico. Posteriormente, são expostos os resultados da investigação a respeito de como o patrimônio arqueológico é apresentado em materiais com viés educativo desenvolvidos pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). São discutidas, também, as concepções que emergem a partir da análise das dissertações do Mestrado Profissional em Patrimônio, considerando como a Educação comparece no campo da Arqueologia. Na parte final do capítulo, são analisadas experiências envolvendo arqueologia na escola, pensando os alcances e os limites das ações educativas.

### 2.1 A CONSTITUIÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA COMO CAMPO DE PESQUISA E O PATRIMÔNIO CULTURAL

As mudanças políticas e econômicas ocorridas na América Latina na última década do século XX influenciaram uma renovação na educação e no ensino de História. Plá e Pagés (2014) consideram que é perceptível um duplo impacto nesta área. Com os processos de retorno ou transição para a democracia teremos o estímulo para a discussão dos conteúdos da História recente, e com a modificação da epistemologia do conhecimento histórico escolar, veremos discursos do construtivismo cognitivo e da gestão empresarial.

Para os autores, as circunstâncias expostas geraram situações inéditas para a pesquisa no Ensino de História na América Latina e nos países da Península Ibérica. Cada país terá um crescimento no número das pesquisas e embora existam as particularidades, Plá e Pagés (2014) mostram que é possível identificar aspectos comuns:

a) el problema político de la definición de las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la educación básica y media; b) la relación, estrecha o lejana, según el posicionamiento teórico que se sostenga, entre el saber producido por los historiadores profesionales y la enseñanza de la historia en la educación formal y en la no formal, e incluso la producción de conocimiento sobre el pasado en la educación informal. (PLÁ; PLÁGES, 2014, p. 14)

O primeiro aspecto nos demonstra que o elemento político é um componente dos objetos de estudo. Com o segundo aspecto, constata-se que as relações entre o ensino de História e a produção historiográfica têm sido amplamente debatidas e que a corrente teórica a

qual um pesquisador se vincula influencia a metodologia que rege sua pesquisa. Levando em consideração a relação entre o ensino de História e o saber disciplinar, os autores escrevem que, no geral, os pesquisadores do Ensino de História pertencem a faculdades de educação. Os historiadores teriam sua identidade profissional ligada à pesquisa historiográfica e não se preocupariam em incluir o ensino de História entre seus objetos de pesquisa.

Pode-se entender parte deste cenário pensando que se trata de dois tipos diferentes de conhecimento, com metodologias e finalidades distintas. É claro que existem pontos de contato e os autores fazem questão de explorar alguns deles, mas a pesquisa no Ensino de História é uma produção científica específica. Assim como o conhecimento histórico escolar possui condições próprias de produção se valendo da historiografia, “*pero también procesos identitarios, referentes culturales y lógicas escolares que lo determinan*” (PLÁ; PAGÉS, 2014, p.17). Nesse sentido se reconhece o caráter limiar do campo, com o uso de categorias de outras disciplinas e a variedade conceitual para sua edificação.

Pensando sobre a constituição do campo de pesquisa em Ensino de História, é possível considerar que seu avanço encontrou entraves relacionados à existência de uma lógica binária entre a pesquisa histórica profissional e o ensino de História, segundo a qual este último transmitiria os resultados do primeiro (PLÁ, 2012). Essa percepção traz consigo algumas repercussões negativas para o ensino de História, como sua desvalorização como prática profissional e sua negação como objeto de pesquisa (PLÁ, 2012, p. 165). Embora cada contexto tenha suas características próprias, no Brasil temos um cenário semelhante, onde o Ensino de História também foi marcado por dicotomias entre ensino e pesquisa, teoria e prática, para citar alguns exemplos. Para Caimi e Mistura (2020), a pesquisa em Ensino de História no Brasil esteve entre as áreas do conhecimento nas quais “entendia-se que as questões de ensino competiam exclusivamente aos profissionais vinculados às questões pedagógicas, dos centros e faculdades de Educação” (CAIMI; MISTURA, 2020, p. 189). Assim, era ali que ocorreriam tais discussões sobre o ensino de História. Ao mesmo tempo, as “questões relacionadas ao saber produzido pela ciência histórica, logo, a História, competiam aos profissionais da academia dedicados à produção da sua narrativa” (CAIMI; MISTURA, 2020, p. 189), mas estes saberes, mobilizados por práticas de ensino, não ganhavam espaço na pesquisa.

Quando busca-se superar e romper com as lógicas binárias e dicotômicas, vemos formar-se um campo de investigação complexo. A pesquisa em Ensino de História, segundo Plá,

*Requiere de categorías analíticas y herramientas metodológicas variadas que se aproximan y se alejan a la vez de la historiografía profesional. Esto se debe a que la enseñanza de la historia nunca pierde su vínculo con la producción de conocimiento histórico de los historiadores, pero toma de fuentes teóricas y metodológicas que la desbordan por mucho.* (PLÁ, 2012, p. 181).

Diferentes saberes fazem parte da ação de ensinar História e para explicar o que acontece em uma aula existem variadas ferramentas analíticas. Mesquita (2008) considera que a articulação ensino-pesquisa “ao ser exercitada e compreendida na formação de professores, inicial e continuada, como na escola fundamental e média, pode constituir um dos caminhos para a construção do campo de investigação do Ensino de História” (MESQUITA, 2008, p. 232). Assim, considerando que esta pesquisa parte de um mestrado profissional em Ensino de História, a partir de inquietações da sala de aula, compreender a formação do campo onde se insere contribui para reconhecer como a bibliografia especializada tratou e trata a temática, delimitando os objetivos e levando em consideração a produção existente. Concordando com Caimi e Mistura (2020) entende-se que “assumir este campo como universo e objeto de pesquisa exige igualmente responsabilizar-se por entendê-lo em sua própria trajetória histórica no Brasil, na composição de si como um campo produtor de investigações”. (CAIMI; MISTURA, 2020, p. 94)

Desta forma, é pertinente conhecer como o campo vem constituindo-se. Conforme os critérios de cada autor, tem-se um marco para falar sobre o início do campo, mas podemos primeiramente pensar que o ensino da disciplina de História foi objeto de estudo já no início do século XX. Neste período as produções se dirigiam aos professores “na condição de manuais de prática de ensino ou ‘balanços’ da produção didática sobre a História” (CAIMI; MISTURA, 2020 p. 101). Em outro momento, principalmente entre as décadas de 1960 e 1970, os trabalhos e pesquisas sobre o ensino de História apresentam um caráter de relato de experiência, considerado por alguns autores como textos com pouca ou nenhuma reflexão teórica (ZAMBONI, 2002, p. 106), ou que veiculavam narrativas de caráter biográfico, individual e experimental, deslocadas da criticidade e reflexividade que caracteriza a abordagem das práticas de ensino como objeto (CAIMI; MISTURA, 2020 p. 101). Os anos 1980 são tidos como muito prósperos para a pesquisa na área, pelo contexto da redemocratização da sociedade e as considerações sobre as demandas que se apresentavam. Mesquita (2008, p. 201) dedica um espaço para compreender e analisar a construção do Ensino de História enquanto um campo de pesquisa e aprofunda a compreensão sobre este campo ser um espaço no qual “é travado disputas e embates entre os diversos atores (historiadores, educadores, professores) e/ou instituições (Universidades, Associações), com

seus poderes específicos, para caracterizar e definir quem tem autoridade sobre a área do Ensino de História”. Também neste período, em diferentes universidades, formavam-se os primeiros pesquisadores que tinham como objeto de estudo o ensino de História e os estudos começam a apresentar análises teóricas mais aprofundadas (ZAMBONI, 2002 p. 106).

Neste momento, de forma geral, as publicações preocupavam-se em apresentar a trajetória da História como campo disciplinar, discutir sobre a emergência de reformulações na disciplina, publicar obras com artigos resultantes de encontros de professores ou com o objetivo de promover a interação e aproximação entre a escola básica e a universidade. Alguns autores e autoras podem ser citados/as como pesquisadores/as que tiveram grande alcance: Elza Nadai, Circe Bittencourt, Selva Guimarães Fonseca, Ernesta Zamboni, Déa Felon, Marcos Silva, Helenice Ciampi, Kátia Maria Abud, Maria Carolina B. Galzerani, Conceição Cabrini e Ricardo Oriá Fernandes. No estudo de Caimi (2001) temos uma importante contribuição para compreender um panorama da constituição do campo do Ensino de História no Brasil. A autora considera que as décadas de 1980 e 1990 vivenciaram uma ampliação do debate e das produções no campo e justifica a necessidade de um trabalho de sistematização consistente, capaz de explicar a natureza, as preocupações, os objetivos e as diretrizes que conduziram o período de 1980 a 1998<sup>7</sup>.

Com o propósito de cartografar o debate e realizar um balanço quantitativo da produção acadêmica, Caimi (2001) realiza alguns levantamentos, entre eles, constata que nas publicações analisadas predominam as autorias do gênero feminino e uma concentração das mesmas autoras e autores nas produções (20% dos autores respondem a 61% das publicações, com USP, Unicamp e PUCSP sendo responsáveis por mais de 50% das publicações). A pesquisa de Caimi teve o objetivo de identificar as tendências temáticas, com o intuito de perceber a evolução dos temas (origem, permanências e abandonos). Ela destaca quatro grandes linhas de estudo e investigação: teorias, metodologias, políticas educacionais e experiências de ensino. Ao buscar identificar as dimensões paradigmáticas que fundamentam as discussões, a autora aponta que estas estão mais fortemente vinculadas à autores como Walter Benjamin, Michael Foucault, porém a interlocução com autores estrangeiros se torna expressiva a partir da década de 1990 (CAIMI, 2001, p.88).

Outra preocupação da autora é que, percebendo nas produções uma ideia de crise do ensino de História, busca analisar especificamente no que consiste esta crise, realizando assim

---

<sup>7</sup> Suas fontes de pesquisa foram 124 trabalhos, editados entre os anos citados, selecionados a partir do critério de títulos que tiveram maior circulação, influência no debate referente à temática pesquisada e que estão disponíveis no mercado editorial.

um mapeamento qualitativo. As discussões envolvem principalmente a falta de sentimento de pertença de muitos jovens em relação à escola, a preocupação com a influência da televisão, os efeitos da implantação dos estudos sociais, o fato dos estudantes não se reconhecerem como sujeitos da história e, com isso, não desenvolverem habilidades para refletir historicamente. Caimi (2001, p. 120) considera que no início da década de 1980 este debate era necessário para que os professores refletissem em torno de outras possibilidades para o ensino de História, já que o país saía de uma fase marcada pelo autoritarismo governamental, porém, os anos 2000 precisariam avançar para análises mais profundas e proposições concretas. Em outro capítulo do livro a autora busca apresentar perspectivas, propostas e tendências recentes. Parte das discussões pensam sobre os objetivos do ensino de História. Entre os principais está oportunizar ao estudante apreender as transformações que se processam ao longo da existência humana, de modo a situar a realidade que vive, com a capacidade de problematizar o cotidiano e, com base em suas experiências, compreender a dinâmica das sociedades humanas. A autora indica que as produções a partir da década de 1990 se voltam para a diversidade e pluralidade, nas quais o conceito de cultura estará mais presente, assim como o de cidadania.

Entre os enfoques temáticos das pesquisas em Ensino de História apresentados por Caimi (2001), não aparecem, diretamente, estudos que envolvem o patrimônio cultural<sup>8</sup>, porém, ao consultar as coletâneas apresentadas pela autora, é possível encontrar artigos que tangenciam ou tratam do tema. No livro *Saber Histórico na Sala de Aula*, organizado por Circe Bittencourt (1997), dois ensaios podem ser elencados. Em Bittencourt (1997), Almeida e Vasconcellos (1997) discutem as potencialidades educativas dos museus para o ensino de História, onde a museologia voltada para a compreensão da referência patrimonial transformaria o objeto-testemunho em objeto-diálogo. Os autores apresentam alguns estudos de caso, entre eles, discorrem sobre ações educativas no Museu de Arqueologia e Etnologia da USP que envolvem o estudo de povos pré-coloniais e finalizam escrevendo sugestões para professores/as aproveitarem os recursos museais. Outro artigo em Bittencourt (1997), de autoria de Fernandes (1997), tem foco nas relações entre memória e ensino de História. O autor considera que a preocupação com a preservação do patrimônio cultural é um fenômeno crescente, porém, para ele, no processo ensino-aprendizagem a temática estava praticamente ausente. Ele é um dos primeiros autores no campo do Ensino de História a utilizar a expressão

---

<sup>8</sup> Neste tópico procuro apresentar o tema do patrimônio cultural no campo de investigação do Ensino de História. Para compreender a complexidade do campo do patrimônio cultural e discussões a respeito da historicidade do conceito pode-se consultar Fonseca (2005) e Chuva (2012).

patrimônio cultural, já com seu entendimento ampliado. Seu texto vem com o propósito de discutir a possibilidade de se trabalhar com os bens culturais do patrimônio cultural na aula de História. Fernandes acredita que esta inserção estimula nos/as alunos/as “o senso de preservação da memória social coletiva, como condição indispensável à construção de uma nova cidadania e identidade nacional plural” (FERNANDES, 1997, p. 130). Estes dois trabalhos apresentam em comum a vontade de se dirigir a professores/as, para orientá-los/as sobre a importância de desenvolver ações educativas pensando no tema do patrimônio cultural, e o último, em especial, justificando a preservação, a diversidade cultural e a cidadania. A presença destes preceitos foi identificada por Caimi (2001) em muitas produções da década de 1990.

Os artigos analisados acima estão em um livro formado principalmente por trabalhos oriundos de apresentações ocorridas no 2º Encontro Perspectivas do Ensino de História<sup>9</sup>, realizado em 1996. Mesquita (2008) informa que “no final dos anos de 1980 e nos anos de 1990 professores formadores de professores de História organizaram encontros para apresentar e discutir experiências, produções e pesquisas relativas ao Ensino de História” (MESQUITA, 2008, p. 119). Outro evento neste tema é o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História<sup>10</sup>. Estes encontros reúnem cada vez mais pesquisadores, em diferentes níveis de formação, e muitas edições resultam em obras coletivas que evidenciam a ampliação do debate e a sua diversificação (ROCHA; PACHECO, 2017, p. 53). Para conhecer algumas das tendências de pesquisas relacionadas ao patrimônio cultural que estivessem inseridas no campo do Ensino de História, Batista (2018, p. 78) realiza um mapeamento dos trabalhos apresentados nos anais dos dois eventos. A autora identifica, nos anais do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História um total de 483 trabalhos, dos quais 18 são sobre patrimônio; e no Encontro Perspectivas do Ensino de História em uma totalidade de 1012 artigos, 72 abordam o tema patrimônio. No seu processo de categorização, a autora buscou mapear e categorizar as temáticas que mais se destacaram nos títulos. Batista (2018, p. 75) considera que o tema do patrimônio cultural é recorrente no campo do Ensino de História e que as proposições estão direcionadas ao diálogo da escola com espaços já consagrados, como museus e arquivos, aparecendo também atividades voltadas à educação patrimonial.

---

<sup>9</sup> O Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História ocorre pela primeira vez na Faculdade de Educação da USP, em 1988.

<sup>10</sup> O Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História tem sua primeira edição em 1993, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Esta análise indica um aumento das pesquisas em Ensino de História que envolvem o patrimônio cultural, ao trazer dados que mostram um avanço em relação ao período em que foram escritos os artigos apresentados na obra organizada por Bittencourt. Em outra coletânea clássica da área, intitulada *Ensino de História – Desafios Contemporâneos*, Barroso (2010, p. 19) destaca, a partir da realidade do estado do Rio Grande do Sul, que os cursos de graduação em História, até 1995, não tinham na sua base curricular disciplinas voltadas ao patrimônio. Uma reformulação tem início em 2001, quando são anunciadas as Diretrizes Curriculares de História, definidas pelo Conselho Nacional de Educação. Assim, começa a ocorrer um aumento na inclusão de disciplinas voltadas ao patrimônio cultural. No mesmo livro, em outro artigo, Machado e Monteiro (2010, p. 31) reafirmam que é imprescindível uma política de formação de professores que trate das questões patrimoniais para que as propostas de educação patrimonial que apareciam de forma incipiente fossem consolidadas. Em outra obra de Bittencourt (2004), intitulada *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*, o patrimônio cultural já é considerado inserido nos planejamentos escolares. A autora acredita que os professores de História têm sido convocados e sensibilizados para desenvolver atividades ampliando o conhecimento sobre o passado e as relações que a sociedade estabelece com ele, se questionando a respeito de como ele é preservado, o que é preservado e por quem é preservado (BITTENCOURT, 2004, p. 277). Essa postura busca a desnaturalização de patrimônios, a reflexão sobre bens culturais, na qual o compromisso educacional deveria se orientar pela pluralidade, assim como, a preservação do patrimônio deveria considerar os diversos grupos que formam a sociedade nacional (BITTENCOURT, 2004, p. 278).

Outro estudo que indica o crescimento das pesquisas em Ensino de História e patrimônio cultural é o artigo de Rocha e Pacheco (2017). Os autores buscam “evidenciar o surgimento e crescimento do uso do termo Ensino de História no interior dos programas de Pós-Graduação avaliados pela Área de História da Capes nos últimos quinze anos” (ROCHA; PACHECO, 2017, p. 51). Para eles a análise das linhas de pesquisa que tratam do tema do ensino de História permite algumas considerações: a ampla aceitação do termo “Ensino de História” para designar este campo de pesquisa no interior da área de História, a construção de uma identificação dos pesquisadores que transitam na área; o reconhecimento acadêmico da legitimidade de um objeto de pesquisa que está, há décadas, submetido a diferentes nomeações; o amplo interesse pelos estudos que focam nos espaços onde ocorrem os processos de ensino (ROCHA; PACHECO; 2017, p.79).

No estudo de Rocha e Pacheco (2017) acompanha-se o aumento de linhas de pesquisa sobre o Ensino de História nos Programas de Pós-Graduação e História (PPGHs), sendo que o quadriênio 2012-2015 conta com a criação de linhas de pesquisa em 23 deles, um número expressivo na constituição da área. Procurando compreender esse cenário, os autores realizaram o levantamento e a tabulação das informações prestadas pelos PPGHs na Plataforma Sucupira<sup>11</sup>, a partir dos relatórios apresentados no ano de 2015. Entre a organização das informações apresentam as 26 instituições com PPGHs onde existem linhas de pesquisa voltadas ao Ensino de História. Rocha e Pacheco (2017) seguem suas análises detalhando termos recorrentes nas descrições das áreas de concentração e das linhas de pesquisas e, posteriormente, categorizando temas e abordagens das pesquisas orientadas pelos docentes dos programas. Nessa tipologia está em segundo lugar, com 45 ocorrências, a temática “Espaços de memória, educação patrimonial”. Para os autores isto mostra que o ensino formal na escola é um objeto de forte relevância, mas ao lado da escola coexiste o interesse pelo conjunto de “espaços” educativos informais. Nesse contexto ganha destaque o termo “patrimônio/patrimonial”. Rocha e Pacheco (2017) indicam que a concentração mais expressiva de trabalhos em algumas instituições sugere

[...] a existência diferenciada, em alguns lugares, de uma cultura de valorização do patrimônio local que ecoa na universidade. Também é de se registrar a predominância desses trabalhos nos mestrados profissionais, em relação aos acadêmicos. Tal predomínio sugere que a valorização da escola como espaço de cultura, dos bens culturais da cidade e ainda, da educação patrimonial como uma necessidade e alternativa educativa no Ensino de História prevalece entre as preocupações de professores, ao buscar continuar sua formação no mestrado. ROCHA; PACHECO, 2017, p. 74)

O estabelecimento de propostas de educação patrimonial é um dos interesses que configuram as pesquisas, com destaque para as que ocorrem nos mestrados profissionais. Para Freitas de Oliveira e Dias de Oliveira (2020, p. 29) o Mestrado Profissional em História (ProfHistória) é a “novidade” da Pós-Graduação em História. Os autores consideram que através do ProfHistória centenas de professores estão transformando, em quantidade e qualidade, a investigação relativa aos desafios que eles próprios levantavam antes de migrarem para os cursos de mestrado. Nesse sentido, pensando nas considerações de Rocha e Pacheco (2017) e Freitas de Oliveira e Dias de Oliveira (2020), temos, entre os estudos que buscam refletir sobre a produção oriunda das dissertações do ProfHistória, o artigo de Gil e

---

<sup>11</sup> Os autores explicam que de forma secundária utilizaram informações constantes nos websites de cada programa e foram consultadas as bases da Plataforma Lattes e do Diretório de Grupos de Pesquisa para busca de dados complementares dos pesquisadores ligados à temática (ROCHA; PACHECO, 2017, p. 52).

Pacievitch (2019). Este estudo ajuda a compreender como as pesquisas em ensino de História que operam com o conceito de patrimônio cultural se desenvolvem. As autoras dirigiram seu foco para as dissertações que se concentraram em educação patrimonial e ensino de História, pensando sobre que relações e significados se estabeleceram nesta interface e como se desenvolveram as pesquisas a partir da ligação entre teoria e prática.

Entre os levantamentos elaborados por Gil e Pacievitch (2019, p. 284), o patrimônio dito material é o mais investigado nas dissertações, mas está pouco presente nas pesquisas o patrimônio imaterial. Procurando compreender a concepção de autores e autoras das dissertações sobre ensinar História com bens patrimoniais, as autoras indicam que a categoria que mais aparece nas problemáticas dos trabalhos é o patrimônio como ferramenta. As autoras questionam esta abordagem ao inferir que o patrimônio na aula de História não deve ser apenas um meio para dinamizar as aulas ou difundir bens patrimoniais, pois seu uso tem potencial para debater memórias, descortinar processos de seleção, atribuição de valores e silenciamentos (GIL; PACIEVITCH, 2019, p. 286). Ao analisar os produtos apresentados nas dissertações, as autoras identificam que, em sua maioria, estes são elaborados para que os estudantes reconheçam e se apropriem de determinado patrimônio. São pouco frequentes as atividades que questionam processos de patrimonialização, que contextualizam a constituição de bens culturais e que criam outras propostas. Para elas “parece forte o pressuposto de que basta o contato com os bens patrimoniais para que espírito crítico, pensamento histórico e cidadania se desenvolvam” (GIL; PACIEVITCH, 2019, p. 288). A forma como alguns autores/as exploram o referencial teórico sobre ensino de História e educação patrimonial dá indícios de que é necessário conceber a educação patrimonial de forma ressignificada. Para 12 das 15 dissertações analisadas o *Guia Básico de Educação Patrimonial*<sup>12</sup> é a principal obra de referência, o que contribuiu para estabelecer uma conexão direta entre o conhecer, o preservar e o valorizar. Muitas ideias presentes no guia já foram tensionadas, assim, é pertinente ampliar as discussões nas pesquisas. Para as autoras trata-se de colocar “sob suspeita as escolhas consagradas historicamente” e desenvolver “ações de interpretação que permitam a reflexão sobre a historicidade das manifestações culturais e suas relações entre os sujeitos e os objetos” (GIL; PACIEVITCH, 2019, p. 290).

No ano seguinte, Gil (2020) publica um estudo sobre algumas concepções de pesquisadores/as sobre patrimônio em diálogo com o campo do Ensino de História. A autora selecionou trabalhos a partir de uma busca realizada no banco de dissertações e teses da

---

<sup>12</sup> Em 1999 o IPHAN publicou o *Guia Básico de Educação Patrimonial*. No próximo tópico deste capítulo este material será tratado de forma mais aprofundada.

CAPES, com as palavras-chave: ensino de História e educação patrimonial. Entre os dados qualitativos a autora analisa os cinco procedimentos que emergiram na leitura e fichamento dos trabalhos selecionados, buscando a forma como os autores operam com a educação patrimonial e o patrimônio nas experiências estudadas. Os cinco procedimentos são: valorizar-preservar; identificar-pertencer; sensibilizar-cuidar; conhecer-conceituar; e usufruir-participar. De forma geral, a autora faz alguns alertas, pois certas atividades se pautam em discursos atrelados aos primeiros anos do IPHAN ou nas ideias que partem de órgãos de preservação e suas políticas patrimoniais, resultando em ações educativas que buscam preservar e estimular sentimentos de pertença, mas que limitam a abordagem do patrimônio no ensino de História. Para Gil (2020, p. 117), nestas atividades, o foco recai no patrimônio e não nas pessoas ou na relação entre sujeitos, bens patrimoniais e contextos. O patrimônio concebido de forma ampliada, tensiona a ideia de herança compreendendo-o mais como uma referência cultural (GIL, 2020, p. 108), portanto, é desejável deslocar o foco dos bens para focar nos sujeitos e nas referências culturais que lhes façam sentido (GIL, 2020, p.117). Outro apontamento considera que os estudos analisados pouco revelam sobre o que acontece na aula de História quando professores/as escolhem trabalhar com o patrimônio. Ainda que a escola tenha sido o espaço em que mais foram feitas atividades, a autora se pergunta “quais conteúdos e fontes são selecionados, que tipo de atividades são realizadas e que materiais didáticos são utilizados” (GIL, 2020, p. 118).

Através dos livros e artigos selecionados para refletir sobre a inserção das abordagens acerca do patrimônio cultural no ensino de História, percebe-se que o patrimônio é tema crescente nas pesquisas, porém, o patrimônio arqueológico apareceu somente em um dos estudos. Para dar continuidade ao caminho de busca a respeito de pesquisas que envolvem patrimônio arqueológico e ensino de História realizei um levantamento em três grandes plataformas. Em um primeiro momento esse levantamento ocorreu no site do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), entre as publicações que contenham em seus pressupostos a aplicação na educação formal, e entre as Dissertações do Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio. Em outro momento ocorreu uma busca no Portal Capes, que conta com um acervo significativo relacionado à produção científica brasileira e internacional e no repositório EduCapes, por ser também um importante portal com acervo voltado ao uso de alunos e professores. No próximo tópico apresento uma análise dos resultados desses levantamentos.

## 2.2 PATRIMÔNIO ARQUEOLÓGICO NA EDUCAÇÃO FORMAL: O QUE INDICAM ALGUNS ESTUDOS?

Para professores que se propõem a pensar as relações entre patrimônio e ensino de História é fundamental entender as discussões e produções de conhecimento sobre o tema, se aproximar das questões pertinentes com autonomia para decidir como tratá-las. Considera-se que os saberes e as atuações relacionadas ao patrimônio cultural e em especial ao patrimônio arqueológico não são exclusividade do Estado, de instituições ou especialistas, é um tema debatido cada vez mais por diferentes públicos e visto como um direito (os indivíduos e grupos têm o direito de saber sobre a sua própria história). Nesta perspectiva, optou-se por inicialmente consultar publicações sobre ações educativas promovidas pelo IPHAN<sup>13</sup>, por se tratar da entidade responsável pela preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro, que responde pela proteção e promoção dos bens culturais do país. Durante a consulta a estas publicações, encontradas no site do instituto, a principal indagação é sobre como o patrimônio arqueológico é tratado em materiais desenvolvidos pelo IPHAN com viés educativo. Foram selecionadas para análise as seguintes publicações:

**Quadro 1:** Publicações promovidas pelo IPHAN

<b>Autor (a)</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>
HORTA, Maria de Lourdes P.; GRUMBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Q	Guia Básico de Educação Patrimonial.	1999
GRUNBERG, Evelina	Manual de atividades práticas de educação patrimonial.	2007
FLORÊNCIO, Sonia R. R; CLEROT, Pedro; BEZERRA, Juliana; RAMASSOTE, Rodrigo.	Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos.	2014
FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim.	Educação Patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação.	2016
BARROS, Flávia Luz Pessoa de; RAMASSOTE, Rodrigo Martins; BORGES, Larissy Barbosa	Patrimônio Contado - Alcântara, Cultura e Educação.	2010
BELTRÃO, Jane Felipe; PACHECO, Agenor Sarraf; SHAAN, Denise PAHL (orgs.)	Remando Por Campos e Florestas: Memórias & Paisagens do Marajó.	2011

Fonte: Própria autora.

Um rápido acesso ao site do IPHAN mostra que, da perspectiva do órgão, há uma busca sobre formas de implementar uma postura educativa em todas as suas ações

<sup>13</sup> O IPHAN nasceu Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e teve várias denominações ao longo de sua história, neste trabalho se utiliza somente a denominação IPHAN.

institucionais. Assim, são realizadas capacitações, projetos, parcerias, publicações e, se tratando da educação formal, devem partir dos contextos locais, reconhecendo os saberes da escola e, principalmente, pensar a partir dos conhecimentos dos/as alunos/as. Percebe-se essa postura em algumas publicações e projetos, porém, como nos mostra Oliveira (2011) são “produzidos materiais qualitativamente muito díspares e algumas vezes que não seguem as diretrizes nacionais” (OLIVEIRA, 2011, p.38). Mesmo que o órgão considere ter uma postura educativa, a autora ressalta que muitas vezes este tema é tratado como uma atividade de menor importância, com concepções variadas, sendo ainda um desafio sistematizar e fortalecer essa área.

Para estabelecer um diálogo reflexivo com as publicações que serão apresentadas, é importante considerar que desde a criação do IPHAN<sup>14</sup>, em 1937, o órgão contou com estudiosos<sup>15</sup> que se empenharam para a inclusão dos bens de natureza arqueológica nas políticas de proteção do Patrimônio Cultural Brasileiro. Ao longo dos anos foi ampliado no campo jurídico, político e teórico o entendimento sobre patrimônio e a forma de atuação do IPHAN, incluindo as noções sobre ações educativas. Consultando leis, decretos, relatórios de gestão, publicações, entre outros documentos, é possível acompanhar esta trajetória, mas conforme mencionado anteriormente, irei me ater a períodos mais recentes através das publicações de material educativo.

Os títulos publicados pelo IPHAN, ou por ele financiados, podem partir de diferentes equipes, pois sua estrutura organizacional apresenta departamentos e superintendências, atuando de forma intersetorial e transversal. Temos, entre os órgãos descentralizados, as Superintendências Estaduais e as Unidades Especiais. Em relação às Superintendências, Oliveira (2011) considera que as atividades educativas vão depender da orientação de cada superintendente, por exemplo. Nas Unidades Especiais cabe destacar o Centro Nacional de Arqueologia (CNA), criado em 2009, com o objetivo de fortalecer institucionalmente a gestão do patrimônio arqueológico. Entre as atribuições do CNA estão: “a elaboração de políticas e estratégias para a gestão do patrimônio arqueológico, a modernização dos instrumentos normativos e de acompanhamento das pesquisas arqueológicas”<sup>16</sup>, através de atividades que visam o “desenvolvimento de ações de acautelamento, a autorização e a permissão para

---

<sup>14</sup> A partir de 2019, com a extinção do Ministério da Cultura, o órgão está vinculado ao Ministério do Turismo.

<sup>15</sup> Baima (2016) pode ser consultado para saber a respeito de estudiosos que inicialmente contribuíram com a escrita do projeto de criação do IPHAN no âmbito da arqueologia, e sobre as leis e decretos relacionados ao patrimônio arqueológico.

<sup>16</sup> Informações obtidas a partir do texto encontrado no site do IPHAN, endereço: <http://bit.do/fSfVP>, acesso em 11/01/2020.

realização, acompanhamento e fiscalização de pesquisas arqueológicas; e a implementação de diversas ações de socialização do patrimônio arqueológico”<sup>17</sup>. Baima (2016) considera que “com o aumento das pesquisas no licenciamento ambiental<sup>18</sup> e a exigência de Programas de Educação Patrimonial, as ações educativas passaram a fazer parte da rotina de muitos profissionais envolvidos com a Arqueologia” (BAIMA, 2016, p. 37). Através do contrato 230/2002 do IPHAN é definido pela primeira vez quais são as etapas e trabalhos específicos da arqueologia no âmbito do licenciamento ambiental.

O desenvolvimento dos estudos arqueológicos no licenciamento ambiental deveria incluir o programa de Educação Patrimonial em todas as fases descritas nas portarias pertinentes, desta forma, temos ações educativas que não partem diretamente do IPHAN, mas ocorrem por sua exigência<sup>19</sup>. Baima (2016), em sua pesquisa de mestrado, realizou uma leitura geral dos processos de autorização para pesquisa arqueológica, armazenados no arquivo do CNA, os quais continham programas de Educação Patrimonial. O autor indica que a maioria deles não mencionava com clareza de que modo as ações ou programas iriam acontecer, apesar de alguns indicarem a realização de palestras e/ou distribuição de material impresso<sup>20</sup> (BAIMA, 2016, p. 20). A Instrução Normativa n° 001, de 25 de março de 2015 (substituindo a Portaria IPHAN n° 230/02), especifica que atividades de divulgação, como as citadas, têm caráter promocional e não são suficientes para caracterizar Projetos Integrados de Educação Patrimonial.

Para o IPHAN, as ações educativas que levam em conta algo relativo ao patrimônio cultural estão realizando Educação Patrimonial, que é compreendida como:

[...] todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das

---

<sup>17</sup> Informações obtidas a partir do texto encontrado no site do IPHAN, endereço: <http://bit.do/fSfVP>, acesso em 11/01/2020.

<sup>18</sup> Segundo Wittmann (2018) “o licenciamento ambiental é um instrumento burocrático regido pelo estado para fiscalizar e legislar sobre as obras de engenharia que impactam de alguma forma o meio ambiente, populações e o patrimônio cultural brasileiro” (WITTMANN, 2018, p. 20).

<sup>19</sup> Carneiro (2009) apresenta reflexões sobre as aproximações entre arqueologia e sociedade e a trajetória da Educação patrimonial no contexto das pesquisas arqueológicas.

<sup>20</sup> No artigo *Entendi. Não Entendi. A divulgação da arqueologia nas cartilhas de Educação Patrimonial*, Barcelos e Silva (2015) selecionam sete cartilhas de arqueologia produzidas por equipes envolvidas em trabalhos de consultoria arqueológica e analisam a narrativa, a linguagem, os conceitos e as noções de Arqueologia que elas apresentam.

referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural (FLORÊNCIO *et al.*, 2014, p. 19).

A conceituação da terminologia Educação Patrimonial ao longo dos anos esteve envolta em debates e se ampliou com o passar do tempo. Sua abordagem já esteve ligada à uma perspectiva elitista “centrada em bens materiais e relacionada aos fatos de uma determinada memória nacional” (GIL; POSSAMAI, 2014, p. 14). A difusão de ações educativas concernentes ao patrimônio foi realizada de formas diversas, muitas vezes, com posicionamentos críticos em relação à memória e ao patrimônio herdados. Assim, segundo Gil e Possamai, a Educação Patrimonial passou a denominar, de modo difuso, as práticas educativas em torno do patrimônio cultural em sentido amplo. A formulação da conceituação atual decorre de um longo processo e evidencia as referências culturais e a construção coletiva e democrática do conhecimento. Segundo Oliveira (2011), quando buscamos o percurso histórico sobre as ações educativas promovidas pelo IPHAN, encontramos que desde sua criação existe a preocupação com tais ações em documentos e publicações (mesmo que nem sempre seja efetivada como prioridade na prática), mas que a expressão Educação Patrimonial teria sido introduzida no Brasil em 1983.

Em 1983, ocorre o 1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, realizado no Museu Imperial de Petrópolis-RJ, pela então diretora do museu Maria de Lourdes Horta que, inspirada no processo pedagógico *Heritage Education*, desenvolvido na Inglaterra, lança o termo Educação Patrimonial. Em 1984, alguns meses após a realização do seminário mencionado, ocorreu a primeira publicação sobre o tema, intitulada *Educação Patrimonial I*, no Boletim do Programa Nacional de Museus, da Fundação Pró-Memória de autoria de Horta (1984). Carneiro (2009) aponta que nesta publicação temos reflexões sobre processos educacionais focados na evidência material da cultura e, em uma segunda publicação no mesmo ano, no mesmo boletim, temos apresentada a metodologia da Educação Patrimonial e seu desenvolvimento. Em 1999, o IPHAN lançou, em uma parceria entre o Museu Imperial e o Ministério da Cultura, o *Guia Básico de Educação Patrimonial* (HORTA *et al.*, 1999), a primeira publicação produzida pelo órgão sobre o tema.

Mesmo que o termo Educação Patrimonial tenha sido lançado no Brasil em 1983 e consolidado em 1999, cabe considerar que, desde a sua criação, em 1937, o IPHAN manifesta a importância da realização de ações educativas como estratégia de proteção e preservação do patrimônio. Florêncio *et al.* (2014) busca realizar um percurso histórico relacionado à forma como o órgão se posicionou frente às ações educativas ao longo dos anos. Ganha destaque na

sua retrospectiva, no anteprojeto para a criação do então Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o interesse na promoção de ações educativas em museus. Entre os anos de 1937 e 1967, continuam os esforços para a criação de museus, mas também se sobressaem as principais frentes de ações educativas com o objetivo de sensibilizar um público mais amplo sobre a importância e o valor do acervo resguardado pelo órgão, pois acreditava-se que através da educação popular ocorreria a defesa permanente do patrimônio. Na década de 1970 é criado o Centro Nacional de Referência Cultural – CNRC. Florêncio *et al.* consideram que “embora não tenha atuado diretamente com projetos na área de educação, as diretrizes teóricas [...] favoreceram a instauração de parâmetros renovados para uma interlocução mais abrangente entre processos educacionais e preservação patrimonial” (FLORÊNCIO *et al.*, 2014, p. 8). Neste âmbito surge, em 1981, o Projeto Interação, desenvolvido entre os anos de 1982 e 1986. Este projeto se voltou ao ensino básico e recebeu a influência de trabalhos relacionados à educação popular. Florêncio *et al.* consideram que, de modo geral, o projeto se dedicava “à criação e ao fortalecimento das condições necessárias para que o trabalho educacional se produzisse referenciado na dinâmica cultural, reafirmando a pluralidade e a diversidade cultural brasileira.” (FLORÊNCIO *et al.*, 2014, p. 9). Paralelamente ocorre no Brasil o seminário que introduz a expressão Educação Patrimonial.

No *Guia Básico de Educação Patrimonial* (HORTA *et al.*, 1999, p. 38) as autoras escrevem que, a partir daí, se desenvolveu uma metodologia específica para o trabalho educacional em museus, monumentos e sítios históricos. Chagas (2006) critica o que chama de tentativa de estabelecer um marco zero para a educação patrimonial, pois isto não favoreceu o diálogo com outros campos do saber, metodologias e autores. O autor tece reflexões a respeito da educação ter uma relação de proximidade com os museus desde o século XIX, bem como o debate sobre práticas educacionais ter se desenvolvido neste período na museologia. Para ele em diversos momentos o campo museal abarca o campo patrimonial e, quando a expressão “educação patrimonial” surgiu, mesmo que não a utilizassem, a discussão já existia. O autor destaca diversos intelectuais e profissionais responsáveis por pensar a importância do patrimônio cultural brasileiro que também desenvolveram práticas educativas. Reitera que é desejável desenvolver uma perspectiva crítica e investigativa ao serviço de quem estão sendo acionados os conhecimentos. Percebe-se que uma das primeiras críticas é à forma como a expressão “educação patrimonial” foi sendo consolidada e é possível dizer que esta crítica pode se estender ao *Guia Básico de Educação Patrimonial*, pois

é o material que vai vincular essa expressão a uma determinada metodologia, assim, muitas pessoas vão assumir essa proposta como a mais adequada.

Este material se manteve como uma referência ao longo dos anos. Como o próprio nome já nos indica, foi um guia, um roteiro de atividades que fundamentou muitas ações educativas relacionadas ao patrimônio cultural no Brasil. Além de conduzir por muitos anos o trabalho no IPHAN, o guia também influenciou amplamente projetos que envolvem o patrimônio arqueológico. O *Guia Básico de Educação Patrimonial* é considerado um marco na área, porém levando-se em consideração alguns aspectos, como o ano de sua produção, outras discussões sobre o mesmo tema que ocorriam no Brasil na época, seu uso como um modelo de atuação sem uma leitura crítica, entre outros fatores, fizeram com que ele fosse objeto de análises principalmente a partir dos anos 2000. Dado o seu constante uso, é pertinente levar em consideração alguns debates em torno das premissas apresentadas em seu conteúdo.

Uma das partes mais abordadas nas análises é o texto do Guia: *O que é, afinal, a Educação Patrimonial?* Neste momento as autoras definem o conceito e os desdobramentos de se trabalhar com tal metodologia: “o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural” (HORTA *et al.*, 1999, p. 6). Demarchi (2018) considera que por trás desse objetivo está a concepção de “conhecer para preservar”. Esta ideia permeia muitos trabalhos de Educação Patrimonial, utilizada de modo naturalizado para justificar as ações educativas. Para Scifoni (2019) é necessário “contestar a interpretação de que há uma relação indissociável e de causalidade direta estabelecida entre os dois termos, como se o conhecimento levasse, necessariamente, à preservação do patrimônio” (SCIFONI, 2019, p. 18). Para a autora a tríade que fundamentaria a ideia do conhecer para preservar (conhecimento/apego/preservação) teve origem com os discursos de Rodrigo Melo Franco de Andrade aliados às condições históricas da época. Ela acredita que, ao contrário das primeiras décadas de legislação patrimonial no país, hoje é possível verificar a presença constante do tema patrimônio permeando o cotidiano de diversos grupos sociais, no qual ocorre a mobilização para o reconhecimento de certos bens culturais, ao mesmo tempo em que reivindicam que os órgãos de preservação ajam em momentos de descaso com bens tombados, para citar alguns exemplos (SCIFONI, 2019, p. 25). Neste sentido, é preciso considerar que as condições atuais são muito diversas daquele tempo em que se formulou o “conhecer para preservar”. A autora alerta que reproduzir acriticamente este famoso lema tem

levado à despolitização do debate sobre o patrimônio. Para ela, isto pode ocorrer porque “credita à ‘ignorância’ da população às mazelas do patrimônio, o que acaba por desresponsabilizar determinados sujeitos sociais ao atribuir [...] à ‘população’, a culpabilização pela situação dos bens culturais” (SCIFONI, 2019, p. 25).

Outra concepção presente no Guia que pode ser repensada é a que considera a Educação Patrimonial como um instrumento de “alfabetização cultural” (HORTA *et al.*, 1999, p. 6). Soa fundamental atentar para os usos desse pensamento no presente, quando a educação patrimonial é concebida principalmente a partir da noção de referências culturais. Para Tolentino (2016) “ao afirmar que é necessário alfabetizar o outro culturalmente, não reconhecemos o outro como produtor e protagonista de sua própria cultura” (TOLENTINO, 2016, p. 40). A concepção de educação patrimonial adotada no Guia pode caracterizar uma “transmissão de informações”, pois se o público alvo for visto como analfabeto no entendimento dos bens culturais a ocorrência de um comportamento “instrutivista” se torna suscetível. O autor teme este conhecimento pronto levado à população em “um processo educativo com base na reprodução de informação e a educação como via de mão única” (TOLENTINO, 2019). Carneiro (2009) também se questiona sobre esta perspectiva. O desejável, segunda a autora, é que possam vir à tona diferentes formas de interpretações possíveis a partir do estabelecimento de um diálogo com o patrimônio cultural (CARNEIRO, 2009, p. 126).

Quando o texto do Guia parte para a apresentação da aplicação da metodologia, o próximo passo após o professor escolher o que será estudado, é o desenvolvimento das seguintes etapas metodológicas: observação, registro, exploração e apropriação. Podemos novamente notar um caráter “instrutivista”, pois o patrimônio está predefinido e nota-se, em diferentes momentos, uma relação de professor ativo e aluno passivo que observa, preenche, responde, assiste. Como esta metodologia foi apresentada de forma institucionalizada é reproduzida em variadas práticas educativas. Porém, existem múltiplas formas de ensinar e aprender, assim pode-se questionar a tentativa de enquadrar a educação patrimonial com uma metodologia única e pensá-la como um processo heterogêneo. Nesta perspectiva, Tolentino (2016) lembra que a prática educativa “pode e deve ser baseada em diferentes metodologias que levem em conta as especificidades e peculiaridades de cada caso, dependendo do público com quem se trabalha, do ambiente e dos diferentes contextos” (TOLENTINO, 2016, p. 41). Assim, é claro que o Guia pode servir de inspiração, mas com o cuidado de não implementar ações equivocadas, sem considerar as reflexões críticas pelas quais já passaram.

Considerando as reflexões acima, continuo a análise do Guia buscando como é tratado o patrimônio arqueológico, porém verifico que, em nenhum momento é utilizado este termo. Ainda assim, observa-se que existe um esforço para a realização de uma aproximação com a arqueologia. Evelina Grunberg (2015), uma das autoras do Guia, em entrevista a Sandra Machado<sup>21</sup>, comenta que Horta realizou na Inglaterra o curso que viria a inspirá-la, onde era proposto “uma revisão dos moldes de ensino de História, considerando a parte material como elemento motivador” (GRUNBERG, 2015). Na primeira parte do livro, temos uma seção intitulada *O Objeto Como Fonte Primária de Conhecimento* (HORTA *et al.*, 1999, p. 9). As autoras se esforçam, no título e no andar do texto, para que a evidência material seja compreendida como algo que possibilite o estudo sobre sociedades e não mera ilustração de um assunto. Este é um avanço em relação às proposições da época, pois sabemos que muitas vezes na escola o documento escrito e o texto têm mais espaço em relação aos aspectos materiais da cultura.

Ainda na primeira parte do livro, algumas seções mostram ideias para aplicar a metodologia apresentada pelas autoras. Entre elas está os sítios arqueológicos, na página 32. Alguns conceitos como pré-história, arqueologia, sítios arqueológicos são desenvolvidos, bem como é relatado o entendimento sobre o trabalho do arqueólogo. Nesse ponto, algumas ressalvas devem ser feitas. A utilização da expressão “pré-história” já passou por revisões e outros termos não possuem uma conotação tão negativa, a exemplo de “período pré-colonial”, assim pesquisadores/as não devem se furtar de considerar a realização de uma crítica ao seu uso e a escolha por outros conceitos. A arqueologia também já passou por transformações no seu campo teórico e não se restringe apenas ao estudo do passado, nem tem como seu principal ofício as escavações arqueológicas. Funari (2003, p. 13) indica que a arqueologia tem alargado seu campo de ação para o estudo da cultura material de qualquer época, passada ou presente. Segundo Meneses (1984, p. 34), cultura material consiste em “um segmento do universo físico que é socialmente apropriado pelo homem e que engloba tanto objetos, utensílios, estruturas, como a natureza transformada em paisagem e todos os elementos bióticos e abióticos que integram um assentamento humano”. É possível ainda compreender o objeto de estudo da arqueologia como todo o fenômeno humano que permita ser explicitado, estudado e interpretado pela cultura material (BARCELOS, 2016, p. 178). Assim, a ênfase está voltada para o estudo das sociedades e compreende-se que o que um/a arqueólogo/a faz vai muito além das escavações arqueológicas, que ganham destaque no Guia.

---

<sup>21</sup> Entrevista consultada no endereço <http://bit.do/fSfVQ> acessado em 16/09/2020.

Nas páginas seguintes do Guia são apresentadas algumas sugestões de atividades: análise de fragmentos de um objeto, a exploração de evidências na sala de aula ou no jardim da escola como se os estudantes fossem “arqueólogos do futuro”. Em outro momento, iniciado na página 40, um estudo de caso é apresentado, no qual são contextualizados quatro sítios arqueológicos missioneiros do Brasil, em que se fala sobre a história relacionada a estes sítios, explicando sobre os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos pelo IPHAN. Na página 41, dando continuidade ao texto, está um tópico chamado *Oficina de Arqueologia*, que ocorre *in loco* em um dos sítios arqueológicos. Esta experiência, segundo as autoras, busca “desenvolver o aspecto investigativo latente na criança, de forma lúdica, levando-a a compreender o papel do arqueólogo na tradução das evidências do passado, e a relacionar este passado com o presente e o futuro” (HORTA *et al.*, 1999, p.41). Acredito que a introdução de uma das metodologias de trabalho de arqueólogo/as e a investigação dos fragmentos apresentados, permitem o contato com alguns conceitos e processos de forma dinâmica. Mas, ao realizar estas aproximações com a arqueologia, cabe indagar: “estamos construindo uma narrativa sobre o que, sobre quem, para quem e construída por quem? Ou seja, como se produz e quais são os sujeitos envolvidos na construção e na compreensão desse passado?” (BUENO, 2019, p. 478). Horta, Grunberg e Monteiro (1999) escrevem sobre relacionar o passado com o presente e o futuro, mas isto soa vago, pois é apresentado como algo simplesmente lúdico e as problematizações não ganham espaço. No caso dos sítios arqueológicos missioneiros, tratados na experiência, quais são as formas de discutir os processos sociais que os produziram e as relações conflituosas que os envolvem?

Penso que ações relacionadas ao patrimônio arqueológico também podem iniciar a partir do diálogo, procurando saber das visões dos estudantes e quais são suas percepções. Para Scifoni (2012) está em primeiro lugar a “necessidade de concebermos as comunidades nas quais atuamos como sujeitos do processo” (SCIFONI, 2012, p. 32). Este é um pressuposto que precisa ser enfatizado porque, segundo a autora, é visível “a quantidade de projetos que vemos pelo país, em que as comunidades são tratadas como receptoras de ações instituídas pelos técnicos especialistas”, onde os projetos são “criados de cima para baixo, sem ouvir os principais interessados, sem conhecer o local e as pessoas e, portanto, sem um diagnóstico prévio sobre as questões que envolvem o lugar” (SCIFONI, 2012, p. 32). Scifoni (2012) reconhece que o Guia Básico de Educação Patrimonial foi um importante marco e contribuiu para a firmação de uma área nova dentro da tutela patrimonial, colaborando “fundamentalmente por sistematizar questões que estavam dispersas, tornando-se, assim, uma

obra de referência no país” (SCIFONI, 2012, p. 31). Mas a autora adverte que ele é historicamente datado e que é necessário que se avance em relação as suas proposições. Neste sentido, os apontamentos vieram no intuito de evidenciar, junto aos autores que refletem sobre o tema, que a base teórica que fundamenta as pesquisas deve avançar, assim como as estratégias e objetivos que estruturam as ações.

Após o lançamento do Guia Básico de Educação Patrimonial, temos em 2007 a publicação do *Manual de Atividades Práticas de Educação Patrimonial* (GRUMBERG, 2007). Este manual “tem como objetivo apresentar atividades que possam ser desenvolvidas com crianças, jovens e adultos que frequentem ou não o ensino formal, para provocar neles uma atitude favorável para com os bens culturais que fazem parte do nosso Patrimônio Cultural Brasileiro” (GRUMBERG, 2007, sem página). O material procura trazer atividades para serem realizadas com bens culturais, porém continua pautado na importância da sua valorização, para que as pessoas os reconheçam.

Algumas análises que foram escritas sobre o *Guia Básico de Educação Patrimonial* também valem para este manual, por seu caráter “instrutivista”, com ausência de problematizações capazes de dialogar sobre a complexidade dos bens tratados. Entre as sugestões de atividades para serem desenvolvidas encontramos uma chamada de “O tesouro – uma experiência de arqueólogo”. Para esta experiência é sugerido selecionar objetos de louça ou cerâmica, quebrados em pedaços grandes e enterrados a um palmo de profundidade e essas serão evidências para ajudar a elucidar uma situação criada pela pessoa proponente da atividade. O caráter lúdico da atividade, as observações ou a troca de ideias que podem suscitar parecem superficiais, representam uma atividade de introdução, mas pode-se ir além, para que não se crie uma ideia limitada do trabalho de arqueólogos/as. Nesse sentido, pode-se pensar em incluir ações que contribuam para a discussão sobre o papel social e político da arqueologia e como muitas questões são pensadas ao se propor ações educacionais com base nas referências patrimoniais arqueológicas.

Também no ano de 2007, como parte de uma política de Educação Patrimonial do IPHAN, foi se delineando a proposta das Casas do Patrimônio, com objetivo de estabelecer novas formas de relacionamento entre o IPHAN, a sociedade e os poderes públicos locais. Consta no site do IPHAN a relação de dezessete espaços implementados e suas ações são definidas a partir das necessidades de cada local.

Em 2014, a Coordenação de Educação Patrimonial (CEDUC) do IPHAN lançou a publicação *Educação Patrimonial: Histórico, Conceitos e Processos*. Nesta publicação não

aparecem explicitamente reflexões sobre o patrimônio arqueológico. Segundo Florêncio *et al.*, (2014), esta obra é uma nova perspectiva para a Educação Patrimonial, que era vista pelo IPHAN como “uma ferramenta de verticalização de conhecimentos e valores” e torna-se uma oportunidade de “1) (re)conhecimento, afirmação e interação de detentores de referências culturais distintas e diversas; 2) construção coletiva e democrática de conhecimento; e 3) afirmação e fortalecimento de alteridades e de vínculos de identidade e pertencimento” (FLORÊNCIO *et al.*, 2014, p.19).

A CEDUC havia sido implementada em 2009 com o objetivo de fortalecer, na área central do IPHAN, uma instância dedicada à promoção, coordenação, integração e avaliação da implementação de programas e projetos de Educação Patrimonial, vinculada ao Departamento de Articulação e Fomento. Oliveira (2011) realizou entrevistas com membros da CEDUC que relataram considerar a atuação na educação formal um desafio maior, pois a estrutura da escola já teria vícios e problemas e os professores nem sempre se mostram receptivos. Oliveira (2011) utiliza os dados da entrevista para mencionar que aparentemente não teriam pretensão em criar um programa de educação formal, mas utilizar a estrutura do Ministério da Educação (MEC), através de seus programas, como o Programa Mais Educação<sup>22</sup>, por exemplo.

A partir de 2012 o programa passou a ter um macrocampo denominado “Cultura, Artes e Educação Patrimonial” e foram elaborados, em interlocução com o IPHAN, materiais de apoio para as atividades desenvolvidas e disponíveis no site do MEC e IPHAN para acesso livre. Com perceptível inspiração em práticas realizadas pelo IPHAN, o material propõe a realização de inventários e a escola é incentivada a identificar as referências culturais que formam o patrimônio cultural local e desenvolver suas ações. Algumas categorias são sugeridas para classificar os diversos bens culturais: Lugares, Objetos, Celebrações, Formas de Expressão, Modos de Fazer e Saberes (p. 13). Na categoria lugares os sítios arqueológicos aparecem como exemplos entre os locais que podem possuir significados especiais para a comunidade. É mencionado que os sítios arqueológicos são patrimônio cultural brasileiro protegido por lei e podem possuir vestígios de ocupação pré-histórica e histórica. Ao longo dos textos, é possível identificar nos aspectos textuais e visuais o incentivo à pesquisa das diversas manifestações culturais do país e a autonomia da escola e estudantes. Seu conteúdo foi posteriormente adaptado para aproveitamento em iniciativas e atividades para além do Programa Mais Educação, assim foi criado o material “Educação Patrimonial: inventários

---

<sup>22</sup> O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7083/2010, integrando as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação.

participativos - manual de aplicação”. Esta publicação, de livre acesso, tem como objetivo principal fomentar “a discussão sobre patrimônio cultural, assim como estimular que a própria comunidade busque identificar e valorizar as suas referências culturais (FLORÊNCIO *et al.*, 2016, p. 6).

Oliveira (2011) percebe que muitas publicações até 2004 eram “dedicadas a moradores dos sítios protegidos, visando principalmente orientá-los na execução de intervenções nos bens tombados”. No que se refere à educação formal dá destaque para a Superintendência do Maranhão, que publica quatro livros sobre Alcântara. A coleção de livros *Patrimônio Contado: Alcântara, Cultura e Educação* (OLIVEIRA, 2011, p. 37), segundo consta na apresentação do material, é resultado do Projeto de Educação Patrimonial desenvolvido pelo IPHAN/MA, em parceria com a Secretaria de Educação de Alcântara e a Universidade Federal do Maranhão, desde o ano de 2007. Oliveira (2011, p. 38) salienta que essa é a primeira iniciativa do IPHAN na qual há a realização de atividade de longo prazo. Essa coleção conta com quatro livros paradidáticos e foi pensada para ser trabalhada em bimestres, por diferentes professores e disciplinas. Os assuntos aparecem dentro de uma narrativa de ficção, acompanhando três protagonistas adolescentes e grande parte da história se passa na comunidade fictícia de Tapuitapera. É explicado que a opção de desenvolver a história em uma comunidade fictícia tem o objetivo de facilitar a identificação de todos os estudantes, mas que ao longo da narrativa existem locais e fatos reais do município. Os professores, ao receberem o material, têm a mensagem de que o IPHAN procurou auxiliar e enriquecer o ensino-aprendizagem, mas as propostas devem partir dos professores, levando em conta o grupo de alunos com que estão trabalhando e seus interesses. A partir do segundo livro observa-se o fato da narrativa incluir temas ligados aos objetivos de conhecer as diferentes áreas da arqueologia no Brasil, a metodologia de trabalho de um arqueólogo, os procedimentos que devem ser tomados quando se encontra um vestígio arqueológico e as razões pelas quais eles devem ser adotados. As noções e conceitos são aos poucos inseridos na narrativa. Ao longo dela é apresentado um quadro com explicações em linguagem científica e, após isto, temos exercícios que visam principalmente a interpretação e verificação de compreensão do texto, mas algumas questões desafiam os/as alunos/as a criar e produzir a partir do tema abordado. Esse material tem o mérito de inserir uma visão mais ampla sobre a arqueologia nos textos de abordagem conceitual e situações na narrativa que mostram a preocupação em trabalhar em conjunto com a comunidade e seus saberes, e destacar o protagonismo dos estudantes.

O livro *Remando por Campos e Florestas: Memórias & Paisagens dos Marajós* é considerado o primeiro material didático-pedagógico da região destinado ao ensino transversal de conteúdos de História, Arqueologia e Patrimônio Cultural, para estudantes que hoje estão entre os 6º e 9º anos. O livro, publicado em 2011, apresenta 22 textos, entre eles, alguns produzidos por professores de escolas públicas marajoaras, a exemplo dos municípios de Anajás e Cachoeira do Arari, entre outros. O livro é fruto de um projeto que iniciou em 2008, com um curso para professores, seguido de etapas ao longo das quais eles realizaram investigações sobre sua localidade e, na última fase, em uma oficina de produção textual, elaboraram seus textos com roteiros de atividades que poderiam ser possibilidades para outros professores e estudantes explorarem o livro. Neste exemplar fica mais evidente que a intenção de produzir um material didático-pedagógico contou com a participação direta dos professores em sua confecção. O objetivo do material é atender as necessidades das localidades, para que os estudantes formulem propostas a partir de experiências vividas. Assuntos relacionados a artefatos arqueológicos, sítios históricos, patrimônio arqueológico, entre outros, perpassam diferentes textos. Alguns textos contam lendas e mitos, outros trazem depoimentos de moradores, outros são mais descritivos em relação à história do local, com textos diversos em suas abordagens. Pode-se considerar que há uma preocupação em relacionar a fala dos moradores locais com conhecimentos trazidos por cientistas e incluir os diferentes povos indígenas que habitaram a região nas narrativas ao falar da complexidade das diferentes sociedades. A arqueologia muitas vezes compõe o cenário de histórias, memórias e lendas trazidas nos textos, como se ela estivesse a serviço dessas comunidades. Em cada sessão “Trabalhando com o texto” as propostas a partir do conteúdo variam em objetivos e qualidade, mas de modo geral está a de que os estudantes investiguem, pesquisem e produzam conhecimentos a partir dos textos estudados.

Entre outras publicações relevantes identificou-se igualmente os Cadernos Temáticos, que objetivam socializar experiências de diferentes locais. Em alguns cadernos constam pesquisas relacionadas com o patrimônio arqueológico que partem de pesquisadores da academia, não necessariamente vinculados ao IPHAN, que divulgam ações por eles desenvolvidas.

Após a investigação nas publicações vinculadas ao IPHAN, iniciei a busca, em setembro de 2019, entre as dissertações do Mestrado Profissional em Preservação do

Patrimônio Cultural do mesmo órgão<sup>23</sup>, que constam no site da instituição. Foram localizadas quatro dissertações (quadro 2) que de alguma forma tratam sobre patrimônio arqueológico ou da relação entre a educação patrimonial e a arqueologia.

**Quadro 2:** Seleção de dissertações.

<b>Autor (a)</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>
BAIMA, Carlúcio de Brito	A Educação Patrimonial nos projetos de Arqueologia de Contrato: reflexões e contribuições	2016
DEMATHÉ, Alexandre	Entre sambaquis, redes e naufrágios: arqueologia costeira no Parque Arqueológico do Sul – SC	2014
BERTOLO, Ana Izabela	Perspectivas dos processos de Musealização do Patrimônio Arqueológico no estado de Rondônia	2017
FABBRI, Glauco Pasquali	Arqueologia Preventiva no Rio Grande do Norte	2014

Fonte: própria autora

Na dissertação de Carlúcio de Brito Baima, intitulada *A Educação Patrimonial nos Projetos de Arqueologia de Contrato: Reflexões e Contribuições*, o autor objetiva compreender o perfil dos programas de Educação Patrimonial elaborados em consonância com as pesquisas arqueológicas de contrato<sup>24</sup> entre os anos de 2003 e 2013. A partir da análise dos projetos e relatórios dos programas de Educação Patrimonial, Baima observou que a maioria destes não menciona com clareza de que modo as ações ou programas iriam acontecer. Muitos trabalhos analisados apenas indicavam a realização de palestras e distribuição de material impresso, em grande parte dos casos cartilhas e *folders*. O autor destaca que na literatura sobre o tema este aspecto é chamado de tríade da Educação Patrimonial, caracterizada por três elementos/recursos: *folder*, cartilha e palestra. Baima (2016, p. 20) verifica também a falta de continuidade dos programas educativos ao longo das etapas da pesquisa arqueológica (diagnóstico, prospecção e resgate) em cada empreendimento a ser autorizado, o que autor atribui ao problema da rotatividade das empresas, pois nem sempre a mesma empresa realiza todas as etapas. Um outro problema também se relaciona com saber se realmente o projeto foi colocado em prática. Como resultado das suas pesquisas o autor produziu gráficos que apresentam os seguintes indicativos: entre os anos de 1991 e 2013, cerca de 96% das pesquisas arqueológicas realizadas foram de contrato; na

<sup>23</sup> Este mestrado decorre da experiência do Programa de Especialização em Patrimônio (PEP), implementado em 2004, que buscava formar profissionais para atuarem no campo da preservação do patrimônio cultural. O PEP foi recomendado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em 2010. Em 2011 a Capes aprovou a proposta de Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural do IPHAN. Informações retiradas do site <http://bit.do/fSfVT> acesso em 16/09/2020.

<sup>24</sup> Arqueologia de contrato é um dos nomes dados para a prática arqueológica no licenciamento ambiental.

documentação pesquisada, não é incomum os projetos de educação patrimonial receberem o título de “subprogramas”; outro ponto que chama atenção do autor na pesquisa realizada foi em relação à ausência (em 56%) de metodologia associada a um referencial teórico. Baima entende que o caráter interdisciplinar da Educação Patrimonial é uma ferramenta valiosa e, trabalhada em conjunto com a perspectiva da Arqueologia Pública<sup>25</sup>, pode colaborar nas estratégias de socialização e preservação do patrimônio arqueológico.

Na dissertação de Alexandro Demathé (2014), intitulada *Entre Sambaquis, Redes e Naufrágios: Arqueologia Costeira no Parque Arqueológico do Sul – SC*, o autor pretende mapear os naufrágios ocorridos na região, reconhecendo-os como elementos do patrimônio arqueológico do Parque Arqueológico do Sul de Santa Catarina. Em seu texto, destaca as atividades de Educação Patrimonial realizadas na praia do Sonho, com pescadores, locais, alunos/as do ensino fundamental, policiais e turistas. Demathé (2014) relata a distribuição de um *folder* informativo e aplicação de formulários de entrevistas com vários segmentos da comunidade, e que a ação culminou na elaboração de atividades ludo pedagógicas, aplicadas em várias escolas do sul do estado de Santa Catarina e na cidade de Rio Grande, no estado do Rio Grande do Sul. Tais atividades enfocaram a temática das grandes navegações e o contato entre o indígena e o colonizador. O autor acredita que estas ações possibilitam a aproximação das pesquisas acadêmicas com a população local, incluindo estudantes e professores.

Ana Izabela Bertolo (2017) escreveu a dissertação *Perspectivas dos Processos de Musealização do Patrimônio Arqueológico no Estado de Rondônia*. A autora busca realizar um levantamento dos históricos de criação das instituições e da formação dos acervos arqueológicos no Centro de Pesquisa e Museu Regional de Arqueologia de Rondônia (CPMRARO) e no Museu de Arqueologia de Ariquemes do Instituto Federal de Rondônia (MAR-IFRO). Segundo Bertolo (2017), uma das principais fontes de geração de acervo arqueológico no Brasil é oriunda dos programas de resgate, os quais também realizam atividades de educação patrimonial junto aos grupos próximos aos empreendimentos. A autora alerta para a postura que parte do pressuposto de “educar” e “conscientizar” as pessoas para que elas preservem e zelem pelo patrimônio quando este é definido por especialistas sem um diálogo com os grupos locais.

---

<sup>25</sup> Sobre o termo "arqueologia pública", este foi cunhado por McGimsey (1972) e ao longo dos anos adquiriu novos significados, que não são necessariamente incompatíveis, mas estão relacionados ao contexto de cada local. Nesta perspectiva, compartilho a concepção da arqueologia pública como uma área que analisa e busca melhorar a relação entre a arqueologia e a população. Dessa forma se torna um compromisso assumido pelos arqueólogos para tornar a arqueologia menos isolada e mais significativa aos olhos da sociedade (MATSUDA; OKAMURA, 2011, p. 4).

Glauco Pasquali Fabbri (2014), em sua dissertação *Arqueologia Preventiva no Rio Grande do Norte*, procurou entender e problematizar os estudos de arqueologia preventiva no estado do Rio Grande do Norte. O autor considera que a implementação de um Programa de Gestão Arqueológica e Cultural é necessário, pois deve melhorar o destino do material retirado de campo, além de assegurar projetos de Educação Patrimonial consistentes, muito além de meras palestras. Assim, supõe que teria mais envolvimento de profissionais qualificados e principalmente com a didática, haja vista que, analisando os projetos, para muitos deles foi requerida complementação de Educação em seus pareceres. Fabbri (2014) indica (lendo projetos, relatórios e pareceres selecionados para sua análise) que a Educação Patrimonial é prevista e recomendada em todas as fases de licença e mesmo que existam muitas diferenças nos tipos de abordagem, a base teórica é majoritariamente subsidiada pelo *Guia Básico de Educação Patrimonial*, publicado pelo IPHAN.

Nestas dissertações do Mestrado Profissional em Patrimônio do IPHAN, os/as autores/as apresentam ou analisam projetos que envolvem a Educação Patrimonial na arqueologia, em especial, os vinculados às pesquisas arqueológicas de contrato. A leitura e análise destas dissertações oportunizou o contato com o debate crítico sobre Educação Patrimonial, pois os/as autores/as trazem uma concepção renovada e avaliam a partir desse olhar tais projetos. Aproximar suas discussões à temática da dissertação também permite aprofundar a compreensão sobre projetos de arqueologia na educação formal. Existe o reconhecimento da importância de estabelecer uma didática apropriada para projetos de arqueologia que serão desenvolvidos nas escolas, em relação aos quais sugerem que a elaboração da metodologia e ações relacionadas ao patrimônio arqueológico sejam realizadas em conjunto com professores e estudantes, ou comunidade que será envolvida.

### **2.2.1 Reflexões sobre o patrimônio arqueológico nas aulas de História**

Neste tópico apresento a análise de publicações que decorreram de experiências na escola, envolvendo ações relacionadas ao patrimônio arqueológico e ensino de história pré-colonial. A busca pelas publicações foi realizada no Portal de Periódicos CAPES, que conta com um acervo significativo relacionado à produção científica nacional e internacional, e no repositório EduCapes, por ser um importante portal com acervo voltado ao uso de alunos/as e professores. Este levantamento foi realizado no mês de setembro de 2019.

Levando em consideração que diferentes áreas podem ter estudos que contemplam o critério estabelecido, para localizar, verificar e selecionar produções que poderiam ser analisadas, foram utilizados filtros abrangentes: “ensino de História e cultura material”, “ensino de História e patrimônio arqueológico”, “ensino de História e arqueologia”, “arqueologia e educação”, “ensino de História e história indígena”, “educação patrimonial e patrimônio arqueológico”. Através da leitura do título e resumo foram selecionados os seguintes trabalhos (quadro 3):

**Quadro 3:** Seleção de artigos

<b>Autor (a)</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Categoria</b>
OLIVEIRA, Luciane Monteiro; OLIVERIA, Ana Paula de Paula Loures de	“Educação patrimonial, memória e saberes coletivos”	2004	Artigo
LIMA, Leilane; FRANCISCO, Gilberto da Silva	“O que é isso? Para que serve? Quem são vocês? O que fazem? Uma experiência de arqueologia pública em Paranã- To”	2006	Artigo
FAGUNDES, Marcelo	“Arqueologia e Educação - Programa Arqueologia e Comunidades para crianças e adolescentes no vale do Jequitinhonha, Minas Gerais, Brasil.”	2013	Artigo
MACHADO, Neli Galarce; DEVITTE, Natalia; SCHNEIDER, Patrícia; KREUTZ, Rogério Kreutz	Ação difusora: o patrimônio cultural e ambiental regional por meio do “arqueólogo por um dia”.	2017	Artigo
CAMPOS, Juliano Bitencourt; SANTOS, Marcos César Pereira; ZOCHE, Jairo José; PAVEI, Diego Dias; CEZARO, Hérom Silva de; RIBEIRO, André Luiz Martins; CARRER, Lauro; OSTETTO, Lucy Cristina	Ações de Educação Patrimonial no extremo sul catarinense – incentivando a escola a preservar o patrimônio arqueológico.	2018	Artigo
PEREIRA, Washington Kuklinski	Escavar, descobrir e aprender: a arqueologia no processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica	2019	Artigo
ZAMPARETTI, Bruna Cataneo; PINHEIRO, Micaella Schmitz; LUIZ, Carolina Porto	Ação de educação patrimonial na comunidade de Campo Bom, município de Jaguaruna – SC.	2019	Artigo

Fonte: Própria autora

Ao trabalhar com bancos de dados temos um recorte baseado em critérios, filtros, verificações de títulos e resumos, o que apresenta limitações, assim, é preciso reconhecer que alguns trabalhos podem ser localizados e outros não. Procurei me aproximar do conjunto de publicações com o intuito de refletir principalmente sobre a origem da proposta, as

metodologias utilizadas e os objetivos apresentados pelos autores/as no que concerne ao desenvolvimento de seus projetos ou ações educativas, para identificar quais são as tendências que aparecem quando se trata da abordagem do patrimônio arqueológico na escola.

Os artigos selecionados apresentam reflexões sobre projetos que possuem origens distintas e nascem em determinados contextos. O objetivo de evidenciar este aspecto é para pensar que cada âmbito possui certas particularidades. Neste sentido, verifica-se que um dos textos foi escrito por um professor de História, que desenvolveu ações educativas com uma turma de estudantes na qual era docente.

O artigo *Escavar, descobrir e aprender: a arqueologia no processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica*, de Wahington Kuklinski Pereira (2019), apresenta reflexões sobre o projeto “Arqueólogos do Saber”. O autor desenvolveu o projeto com turmas de sexto ano. Sua proposta consistiu na criação de um sítio arqueológico simulado, onde ocorre a escavação, os momentos posteriores de limpeza e catalogação, e, por fim, a criação de um painel rupestre. O principal objetivo do artigo é discutir formas de utilizar experiências arqueológicas no processo de aprendizagem e facilitar a compreensão de algumas técnicas. Este foi o único estudo identificado que parte da elaboração e aplicação por parte de um professor de História. Percebe-se a realização de atividades com metodologias muito semelhantes às utilizadas pelas equipes de arqueologia, mas com a ideia principal de complementar de forma lúdica o conteúdo estudado em aula. Para Pereira (2019), “é um grande desafio para os professores de História o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem das temáticas que circundam o sexto ano. O excesso de abstração para o desenvolvimento dos estudos históricos pode ser dificultoso” (PEREIRA, 2019, p.3). Dessa forma o autor viu na elaboração das aulas mais dinâmicas o favorecimento da apreensão de assuntos considerados de difícil compreensão.

Outros dois artigos resultam de projetos de arqueologia no licenciamento ambiental. Quatro artigos são resultado de projetos pensados e realizados por equipes de museus e laboratórios de arqueologia vinculados a universidades, que nascem, portanto, da iniciativa em espaço acadêmico. Sobre as pesquisas relacionadas a estes grupos, Wittmann (2018) ressalta que “a arqueologia é e sempre foi uma ciência de identificação de bens culturais materiais nacionais, seja em pesquisas acadêmicas, seja em pesquisas voltadas para o licenciamento de obras de engenharia” (WITTMANN, 2018, p. 104). Para o autor, independente do contexto, podem ocorrer debates sobre aspectos dessa ciência, como “o que se considera um sítio arqueológico, sua relevância científica e social, os métodos adequados

para serem utilizados e as bases teóricas da pesquisa” (WITTMANN, 2018, p. 104). Porém, no âmbito do licenciamento ambiental, “as teorias e métodos da prática arqueológica não são apenas escolhidos por equipes de arqueologia, mas possuem certas especificidades anteriormente definidas”, que podem estar relacionadas à legislação vigente, aos prazos e orçamentos disponíveis, por exemplo (WITTMANN, 2018, p.105). Assim, as atividades de educação patrimonial que ocorrem no licenciamento ambiental se dão a partir de uma obrigação legal e com muitas variáveis. É claro que, no espaço acadêmico também existem particularidades, mas os projetos são gestados possuindo normalmente um cronograma e um alcance maior, que nem sempre é possível no licenciamento ambiental, por exemplo. Estas considerações são feitas de modo geral, porém, não transparece nos artigos nenhum detalhe que possa ter influenciado os projetos executados.

Seis artigos apresentam experiências que foram desenvolvidas por arqueólogos/as nas escolas. O público-alvo das propostas foram estudantes, em sua maioria do Ensino Fundamental e Médio, com três artigos destacando atividades com turmas de 6º ano e um projeto envolvendo adultos. A respeito das metodologias utilizadas pelos/as autores/as em suas propostas, apenas uma informa que realizou com os/as estudantes uma atividade relacionada aos seus saberes e de suas famílias, solicitando de forma mais pontual seus relatos e uma entrevista com pessoas mais velhas. Todas as ações iniciam com apresentações expositivas/dialogadas, nas quais os/as pesquisadores/as apresentam parte das pesquisas realizadas na região, falam sobre o trabalho arqueológico e podem focar em algum aspecto que desejam desenvolver com os/as estudantes. Em três artigos, durante o projeto, ocorrem saídas de campo, nas quais os/as estudantes visitam áreas de escavação, exposições arqueológicas ou um laboratório de arqueologia. As atividades realizadas apostam na ludicidade, e, em sua maioria, simulam procedimentos que se assemelham a práticas de arqueólogos/as. Assim, são efetuadas oficinas de manipulação de argila e confecção de cerâmica (em três artigos), simulação de escavação arqueológica e etapas posteriores (cinco artigos), e outros jogos variados.

Entre os objetivos apresentados pelos/as autores/as existe uma confluência quando escrevem que procuram sensibilizar e contribuir para a importância da valorização e preservação do patrimônio cultural. Essas premissas são compreendidas operando com o conceito de Educação Patrimonial. Em um dos artigos os/as autores/as enxergam a Educação Patrimonial como um instrumento de “alfabetização cultural” e em outro artigo escrevem como um dos pressupostos ensinar o leigo a ter participação efetiva em escolhas, levando

assim à ideia de parceria na Arqueologia Pública. Compreende-se que todos os artigos partem de arqueólogos/as, que desejam demonstrar para professores/as e estudantes a relevância das pesquisas arqueológicas e colaborar com o conhecimento sobre tempos pretéritos, pois esse seria um caminho para que tivessem condições, ao avaliarem patrimônios, de decidir por preservá-los. Dessa forma, a escola é receptora de ações que poderiam aprofundar o caráter dialógico. O que se percebe são ações para que estudantes e comunidade se comprometam com o patrimônio que lhes é apresentado, mas pouco se falou sobre os saberes dos/as estudantes, como explorar as questões relativas aos temas em discussão para de fato construir caminhos para uma visão crítica da realidade, como foi desejado por alguns autores/as. Pode-se considerar que as atividades realizadas nos projetos sejam uma boa iniciativa, porém, acredito que podem ser vistas como uma introdução. O potencial da utilização da arqueologia na sala de aula pode ir além de momentos de ludicidade, pois é possível trazer questões para serem problematizadas, avançando na ideia de conhecimentos a serem informados aos/as estudantes.

Os estudos analisados neste item colaboraram para pensar a articulação entre ensino de História, arqueologia e cultura material. Enquanto professora de História, para além de conhecer conceitos, métodos e pesquisas arqueológicas publicadas, é preciso pensar, por exemplo, acerca da cultura material e da sua importância para os estudos históricos e como selecionar as informações a serem utilizadas, levando em consideração o contexto da escola e das turmas. Para Carbonari (2017) a cultura material no ensino de História “pode contribuir no desvelamento das relações sociais presentes no cotidiano das pessoas em diferentes temporalidades” (CARBONARI, 2017, p. 8). Dessa forma, é possível, por exemplo, iniciar com estratégias que envolvam mudanças e permanências dos objetos, seus variados usos no tempo, ou objetos significativos para os/as estudantes. Assim, ocorre uma aproximação com fontes materiais não só em momentos de estudo sobre sociedades e sujeitos sobre os quais não se possuem documentos escritos, pois a relação com a cultura material faz parte de saberes e fazeres de todas as sociedades. Carbonari (2017) acredita também que “a aproximação da arqueologia e da história permite compreender que o conjunto de artefatos e vestígios das sociedades humanas no passado revelam seu cotidiano, as relações sociais, modos culturais e se convertem em patrimônio histórico e cultural” (CARBONARI, 2017, p.10). Neste sentido, penso que ao trabalhar com patrimônios arqueológicos nas aulas de História não podemos nos furtar de encarar a complexidade de lidar com discursos patrimoniais, que são discursos de poder, e influenciam a compreensão histórica de determinados acontecimentos.

Para Viana e Mello (2013) “todo patrimônio possui uma metanarrativa que procura justificar sua própria existência, e, a partir da qual – com variações em um ou outro aspecto – narrativas mais ‘conjunturais’ vão sendo construídas” (VIANA; MELLO, 2013, p. 51). Dessa forma, elas indicam que “um jogo de tensões e disputas entre distintas representações do mundo social permeia a atribuição de sentido, e, portanto, a escolha e permanência do bem patrimonial” (VIANA; MELLO, 2013, p. 52). Assim, as autoras consideram que os usos do patrimônio no ensino e aprendizagem de História ocorrem por meio de um triplo movimento:

[...] de construção, desconstrução e reconstrução. No primeiro caso, trata-se da atribuição de sentido para a trajetória de indivíduos e grupos, constituindo identidades orientadoras que funcionam como mecanismo de acesso à percepção de si mesmo enquanto sujeito ativo da história. No segundo, a apreensão da existência de outras possibilidades, igualmente legítimas, de criação cultural, embora, nem sempre apresentadas na forma de narrativas históricas com o mesmo grau de sentido e adesão. Já no terceiro, verifica-se a interseção entre elementos intrínsecos ao código cultural e outros externamente adquiridos [...] (VIANA; MELLO, 2013, p. 57).

Essa noção de construção, desconstrução e reconstrução pode ser um caminho para pensar estratégias que contemplem o reconhecimento das referências culturais dos/as estudantes, para que ocorra a reflexão sobre elas, as relações que as legitimaram dentro da comunidade e como se perpetuam. É possível relacionar certos conhecimentos com a realidade dos/as estudantes, e em se tratando do patrimônio arqueológico, considerar sua inclusão levando em consideração as tensões e disputas que envolvem bens patrimoniais. Os conhecimentos provenientes da arqueologia, para além de nos informar sobre determinada sociedade, podem ajudar a lançar questões sobre o entendimento da História Local. Em se tratando de sociedades pré-coloniais, como seus vestígios são tratados no presente? Evidenciar certos processos contribui para ampliar os modos de entender esses elementos materiais, provocando reflexões sobre o contexto social do aluno. Nesta dissertação procuro me aproximar dos modos possíveis de explorar o conhecimento advindo de informações arqueológicas pensando nas especificidades relacionadas ao ensino de História.

### 3 INSPIRAÇÕES METODOLÓGICAS: “LA INVESTIGACIÓN PRÁCTICA DE LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA”

A pesquisa desenvolvida para esta dissertação é inspirada, , conforme apontado em outros momentos do presente texto, na “*investigación práctica de la práctica de la enseñanza*” baseada nos pressupostos da autora Ana Zavala, considerando as questões por ela discutidas para compreender a relação entre a ação de ensinar e as análises dessa ação pela própria pessoa que ensina. Na perspectiva do campo de investigação do Ensino de História, tratando das metodologias de pesquisa, Pagés e Plá (2014) indicam que, de um modo geral, os tipos de pesquisa desenvolvidos nos últimos vinte anos “*se centraron en la investigación aplicada o en la investigación básica, así como en estudios de corte cualitativo y cuantitativos*” (PAGÉS; PLÁ, 2014, p.24). Entre os exemplos de pesquisa aplicada, os autores mencionam o estudo de Zavala e reconhecem o trabalho inovador de pesquisa prática para a formação de professores desenvolvido por ela.

Zavala possui inúmeras publicações relacionadas ao ensino de História, inclusive coordenando volumes com textos de professores da educação básica que analisam suas práticas. A autora atuou até 2014 como professora no ensino público e está vinculada ao Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH) desde 2001, orientando pesquisas, ministrando cursos, ao mesmo tempo em que realiza conferências, organiza eventos e publicações de livros. Ao longo de sua trajetória se firmou como uma grande incentivadora de professores como teóricos de suas práticas, os acompanhando em seu processo de escrita (ZAVALA, 2015).

A “*investigación práctica de la práctica de la enseñanza*” é um processo singular, que não possui fórmulas, mas apresenta certos pressupostos: se trata de um/a professor/a que se propõe a repensar os fundamentos de uma ação de ensino que já aconteceu, é um trabalho sobre si mesmo, realizado com determinadas ferramentas de análise. Para a autora:

Este trabajo de escritura y análisis se hace necesariamente a lo largo del tiempo, y nunca es de una sola vez. Hay una etapa inicial y pública de presentación de la situación y de discusión con el grupo. Luego, comenzado el análisis, la discusión es no sobre la situación sino sobre el modo en que la situación está siendo analizada. Finalmente, una vez terminados los encuentros presenciales, el trabajo continúa en intercambios uno-a-uno, lo más frecuentemente a través de archivos adjuntos a mensajes de correo electrónico. Es en ese momento que la tarea de acompañamiento y de hecho de colaboración comienza. (ZAVALA, 2015, p.5)

Na citação acima a autora explicita a forma como pode ocorrer esta atividade de escrita de práticas profissionais e seu acompanhamento. Tive a oportunidade de me aproximar

desse processo, na segunda jornada *Enseñar, Formarse, Teorizar*, que ocorreu no formato *online*, pelo Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH), em 2020. Para a inscrição deveríamos inicialmente enviar uma página com uma cena de aula narrada, que iria desencadear a análise da prática. A Comissão Organizadora se coloca à disposição para realizar comentários, sugestões. No retorno desse primeiro envio recebi importantes contribuições, como, por exemplo, a observação de que estava focando minha análise muito mais para os/as alunos/as do que para mim. Assim, foi proposto que desenvolvesse mais a análise para produzir uma escrita em relação ao que eu mesma fiz, pensei, refleti, duvidei... Entre o tempo da inscrição, até o envio da última versão e a data do evento, a escrita é acompanhada. Em outra oportunidade participei de um seminário com a professora Ana Zavala e um grupo de professores e professoras brasileiros/as. Neste seminário estudamos alguns de seus textos, selecionados por ela, e também individualmente desenvolvemos uma análise da prática a partir de movimentos semelhantes aos mencionados anteriormente: narração de uma cena que se desdobra na análise. Acredito que estas experiências, em especial as leituras e discussões que ocorreram durante o seminário, geraram efeitos em meu processo de pesquisa e colaboraram para que eu aprofundasse meu entendimento sobre a metodologia utilizada nesta dissertação.

Ao iniciar o Mestrado Profissional em Ensino de História, tinha em mente tomar como objeto de estudo práticas de outros/as professores/as ligadas à temática do período pré-colonial e ao patrimônio arqueológico. Foi no decorrer do primeiro para o segundo semestre do mestrado que decidi escolher um tema de pesquisa ligado às minhas aulas. Algumas discussões contidas nos textos de Zavala fizeram parte de nossas aulas logo no primeiro semestre, na disciplina de História do Ensino de História e retornavam ao longo de outras disciplinas. Ainda que não os tenhamos utilizado nesta disciplina especificamente, estávamos constantemente refletindo sobre as produções do campo do Ensino de História, seus pesquisadores, as aproximações e diálogos com os professores da educação básica durante a constituição do campo. Pela primeira vez tive contato com a possibilidade de teorizar a própria prática com a consciência de que era algo que estava sendo fortalecido pelo ProfHistória, pois não existia essa tradição de pesquisa no Brasil.

Através das argumentações de Zavala (2015) é possível refletir sobre o lugar em que professores estiveram nas teorizações sobre a prática de ensino de História. Segundo a autora, a investigação da prática de ensino tem uma variada bibliografia e neste cenário professores foram objeto investigado e não pesquisadores. Os estudos apresentados pela autora

apresentam alguns pontos em comum: existem poucas obras considerando que há professores que ensinam bem; estas pesquisas definem a abordagem da História adotada pelos professores, a partir do conteúdo historiográfico de referência, como desatualizada, ou mal adaptada. Assim, alguns trabalhos apresentam um perfil prescritivo, com propostas para que professores realizem melhor o seu trabalho. A autora considera que, de alguma forma, a prescrição supõe a possibilidade de influenciar as práticas de professores. A posição quase sempre prescritiva e normatizadora da produção acadêmica sobre a prática do ensino de História nos colocou em um lugar subalterno, compreendendo professores como dependentes dos direcionamentos da academia. Pensando nisso, a possibilidade de realizar um processo de pesquisa prática se torna uma questão política, pela qual professores com autonomia irão pensar sobre seu fazer docente, podendo gerar mudanças por si mesmos, sem a ideia de que outros os informem sobre o que fazer. A partir das considerações de Zavala, é possível compreender que certas visões podem ser desnaturalizadas, criticadas, e que há outras formas de aproximação entre a academia e professores da educação básica.

Buscando olhar para dentro dessa desqualificação e compreendê-la a partir do local de sua produção, Zavala (2014) analisa em diferentes visões bibliográficas o que chama de esquema binário: a instituição da História ensinada e seu "saber de referência", a História investigada. Zavala considera que há um grupo de autores partindo da ideia de que a História ensinada deveria se aproximar da historiografia contemporânea (cita Citron, Pilar Maestro como exemplo), enquanto para outro grupo a História investigada e a História ensinada são duas coisas distintas, e o conhecimento historiográfico deve ser simplificado e transformado para que possa ser compreendido pelos/as estudantes (cita Chevallard, Tutiaux-Guillon, Moniot). Entre os pontos em comum nas diferentes bibliografias analisadas pela autora, ela acredita que “de todas maneras lo que llama la atención es la persistencia descalificante respecto de las prácticas observadas, en las cuales los profesores sistemáticamente hacen las cosas de una forma torpe, mediocre, poco diestra” (ZAVALA, 2014, p. 19).

Para aprofundar a questão da relação entre a História ensinada e a História investigada, Zavala (2014) examina alguns aspectos da hermenêutica do século XX, dando enfoque para o leitor/professor de História e o texto/historiografia. Considera que a revisão de posições hermenêuticas contribui para fortalecer a ideia de que o leitor é um agente ativo na construção de sentido para o texto que está sendo lido. A pessoa que realiza a leitura está envolta na aquisição do texto que lê, compreende, estuda, aprende, ensina. A autora parte do pressuposto de que assim como não existem acontecimentos em si, mas um conjunto de fenômenos

selecionados e interpretados, os textos são a compreensão ou interpretação que cada leitor faz deles, inclusive o mesmo texto pode ter inúmeras interpretações. É claro que não podemos considerar que um texto suporta todas as leituras possíveis, pois se romperia seu sentido, estrutura e coesão, mas penso que Zavala acredita na interpretação como um diálogo entre leitor e texto. Suas reflexões a levam a argumentar que o discurso do professor de História é, antes de mais nada, um texto próprio que organiza componentes de outros textos e de suas experiências, assim são falhas as tentativas de estabelecer versões fiéis ou infielis em relação à História investigada. Considera que todas as aulas de História têm uma qualidade intertextual, na qual o gesto de reconfiguração poderia ser o mais adequado para se aproximar do lugar de historiografia na aula de História. Ao ler os escritos de Zavala, penso que ao teorizarmos sobre nossas práticas podemos erigir outros lugares para o sujeito da ação docente, olhando para aspectos que só o autor da ação pode tornar visível. Por exemplo, a discussão levantada pela autora, exposta acima, me leva a procurar olhar mais de perto as formas de me relacionar com os saberes e o que se evidencia nas aulas.

Uma aula de História é uma combinação de elementos, passa por escolhas que se relacionam com componentes identitários. Professores possuem muitas bagagens, como a formação profissional, a maneira de se relacionar com o conhecimento histórico, as influências de experiências vividas. Dessa forma, Zavala (2019) compreende que “História”, no contexto de ensino, é a versão que cada professor/a dá a outros de seu saber. Defende que a prática de ensino de História se refere exclusivamente ao que professoras e professores fazem quando ensinam História, incluindo tudo o que essa ação envolve. Para entender a prática do ensino é preciso entender a ação, que sempre ocorre em um cenário interpessoal. Um dos desafios é tornar “legível”, também textualmente, o que envolve o ensino, refletir sobre o que foi planejado, desejado e o ocorrido (ZAVALA, 2015).

Para Zavala (2008), uma investigação prática é uma busca pessoal, nasce de alguma inquietação a respeito do que se faz ao ensinar. A partir de percepções pessoais pode surgir um objeto de investigação e inicia-se a dinâmica de uma investigação prática. Os modos de pensar a prática de ensino, de colocá-la em palavras também é uma comoção pessoal. Nas palavras de Zavala, *“es ese maravilloso juego entre lo que uno hace, ha hecho o piensa hacer y los modos en que lo comprende y lo recomprende, si es el caso, lo que instala a las teorías prácticas en un lugar muy especial”* (ZAVALA, 2019, p. 32) Dessa forma, a base da atividade de teorização da prática de ensino é a questão da relação entre a ação de um sujeito e sua compreensão pelo mesmo e ocorre a partir da construção de sentido, que é uma

construção pessoal. A partir das ferramentas de análise mobilizadas, ou seja, com a escolha de uma bibliografia que ajude a compreender o que se faz, o analista – que também é ator da ação analisada – adentra esta tarefa. Assim, o foco da análise é uma questão do olhar e da intenção do analista e este foco convoca as ferramentas utilizadas.

O que desencadeia esse processo de pesquisa parte da reflexão sobre aulas já vivenciadas e a possibilidade de responder perguntas a partir de encontros futuros. Zavala (2008, p. 255) nos diz que a atividade mais relevante em relação ao desenvolvimento de uma pesquisa como essa é a reflexão, salienta que *“es necesario considerar a la actividad de la reflexión como una herramienta creativa, en tanto apuesta a la creación de situaciones futuras no solo inéditas en sí mismas, sino diferentes y de signo contrario de las que dieron origen al problema”*.

Diante disso, a ideia de escrever sobre o que faço gerou indagações sobre os motivos de certos assuntos estarem mais presentes em minhas preocupações na hora de planejar as aulas e a necessidade de compreender mais a fundo minha relação com alguns saberes. Charlot (2007) nos diz que “qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade”, que está relacionada “à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros” (CHARLOT, 2007, p. 72). Percorrendo trajetórias, formação pessoal e profissional se busca perceber as relações que se estabelecem no ensino. Por que faço isso? Para que o faço? Como atingir objetivos propostos? O que acontece entre o planejado, o ocorrido e o resultado visado? A partir da análise de componentes identitários e da combinação de elementos que fazem parte de algumas aulas, as escolhas, expectativas e inquietações foram melhor compreendidas. Muitas leituras feitas durante o mestrado também evidenciaram repertórios constituídos que poderiam ser reformulados, através de uma reconstrução de saberes, a partir de confrontos estabelecidos comigo mesma e com estes textos. Este movimento influenciou o planejamento das situações de ensino que fizeram parte desta pesquisa.

Nessa busca por reconhecer em que bases se constituem algumas de minhas práticas pedagógicas, também me perguntei a respeito de certos aprendizados dos/as estudantes. Quando pensei no tema e no problema deste estudo, estava me baseando em turmas passadas. Dessa forma, busquei conhecer a visão dos/as estudantes que iriam participar da pesquisa. Constatando mais uma vez que surgia na voz deles/as uma posição similar, tracei um caminho para pensar a relação dessa turma com certos saberes, através de elementos das suas

experiências escolares e sociais. Desse modo, em um primeiro momento, ocorreram estudos que consistiram em aplicar e analisar uma questão exploratória para a futura turma que participaria da pesquisa. Posteriormente, realizei um segundo estudo exploratório analisando o livro didático utilizado por esta turma quando estudaram sobre Nova Petrópolis. Este segundo estudo exploratório incluiu também a análise de posturas do poder público em relação ao patrimônio cultural e a análise da bibliografia utilizada para a escrita do livro didático. Destes estudos exploratórios surgiram possibilidades para pensar em como eu poderia dialogar com as visões dos/as estudantes e emergiram elementos para utilizar no planejamento das situações de ensino. As situações de ensino foram registradas desde o início, assim como as falas e escritas dos/as estudantes. O intuito é que as produções e o transcorrer dessas aulas sejam analisadas a partir dos objetivos propostos nesta pesquisa. Nos próximos tópicos apresento os estudos exploratórios e no próximo capítulo a análise das situações de ensino.

### 3.1 ESTUDO EXPLORATÓRIO 1: SOBRE O LUGAR ONDE VIVEM OS/AS ESTUDANTES

Em 2019, foi definido que a pesquisa seria desenvolvida com a futura turma de sexto ano, no ano de 2020. Esta era uma turma com a qual eu ainda não tinha tido contato. Com o intuito de saber algumas ideias prévias<sup>26</sup> dos/as estudantes sobre sua visão a respeito do lugar onde vivem antes da chegada dos imigrantes alemães, foi aplicada uma questão exploratória no final de 2019<sup>27</sup>. As respostas dessa questão forneceriam subsídios para iniciar a pesquisa no próximo ano. Desta forma, os/as estudantes foram convidados a responder a seguinte questão: “Escreva o que você sabe a respeito do lugar onde você vive, antes e depois da criação da Colônia Provincial de Nova Petrópolis”.

Dezesseis estudantes responderam<sup>28</sup> a questão exploratória. Ao analisar as respostas sobre o que havia antes da criação da Colônia Provincial de Nova Petrópolis, quatro estudantes iniciaram escrevendo apenas a partir da criação da colônia. Outros dois escreveram que antes não tinha nada, um fez menção à terra ser “achada” e depois comentou sobre a

---

<sup>26</sup> No segundo semestre de 2019 cursei a disciplina Historiografia e Ensino de História e realizamos a análise de narrativas de jovens sobre a História do país. Neste momento decidi elaborar e aplicar a questão exploratória com os futuros estudantes que participariam desta pesquisa.

<sup>27</sup> Os/as estudantes estavam no 5º ano. A questão foi aplicada presencialmente, após conversar com a direção, com a professora titular, enviar e receber as autorizações dos/as responsáveis. Marcamos um horário e fui aplicar na aula dela.

<sup>28</sup> As respostas completas foram transcritas e constam no Apêndice B ao final da dissertação.

origem do nome, um estudante escreveu que não sabe, mas usou a palavra mato para dar a ideia do que acredita que existia. Percebe-se que esta palavra “mato” aparece com frequência nas respostas, sendo que oito estudantes a utilizaram para falar sobre o que existia antes, por exemplo: *“Eu sei que quando os imigrantes alemães vieram pra cá eles tiveram uma vida complicada pois tudo por aqui era só mato, então eles tinham que abrir picadas, construir sua moradia e lutar para conseguir comida”*. Alguns utilizaram outros termos que dão uma ideia semelhante, como árvores e mata densa.

Alguns aspectos das respostas sobre o lugar onde vivem depois da criação da Colônia Provincial de Nova Petrópolis também mostram recortes e seleções interessantes por parte dos/as estudantes. Dois alunos mencionaram falas de seus familiares sobre a vida em outros períodos, oito escreveram sobre a vida difícil que imigrantes enfrentaram, de muito trabalho e dificuldades; três escreveram informações sobre avanços, quando começou a ter mais construções, como casas, escolas e hospital. Sete estudantes em algum momento adjetivaram a cidade como bela, bonita, linda; comentaram sobre a cidade ser turística ou mencionaram seus pontos turísticos; seis mencionaram que a cidade é a Capital Nacional do Cooperativismo; seis citaram conquistas políticas de Nova Petrópolis. Novamente é possível notar que alguns elementos perpassam várias respostas, como a ideia de que os imigrantes povoaram, desbravaram, lutaram pela sobrevivência nos primeiros anos e, atualmente, escritos que remetem a uma imagem predominantemente positiva da cidade, a menção a fatores políticos e a indicação de pontos turísticos.

As respostas vêm ao encontro da minha lembrança sobre aulas com outras turmas. Muitas explicações se assemelham, quando indicam que os imigrantes chegaram em uma terra desabitada, de natureza a ser desbravada e ninguém menciona, de alguma forma, possíveis contatos interétnicos ou que outros grupos também habitavam a região em momentos anteriores. Entende-se que estas respostas estão relacionadas a uma adequação à “História Oficial” narrada na cidade a respeito dos colonizadores. Ramos (2016, p. 74) entende como sendo História Oficial “aquelas narrativas mais tradicionais recorrentes em álbuns, jornais, discursos, exposições museais, monumentos, livros didáticos e também em determinada historiografia”. A autora escreve pensando sobre Londrina-PR, mas o que prevalece na narrativa sobre esta cidade também tem elementos em comum com a História Oficial relacionada à Nova Petrópolis. A autora considera que “neste tipo de história, na época da colonização da região haveria um ‘vazio demográfico’, ou seja, haveria apenas mata densa quando da chegada destes ‘pioneiros’, o que resultaria em uma ocupação pacífica da

região” (RAMOS, 2016 p. 74). Essa forma de apresentar acontecimentos, de interpretar o passado, está entre as tentativas (conscientes ou não) de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento entre um determinado grupo. Neste sentido, Pollak (1989) nos fala sobre o trabalho de enquadramento da memória<sup>29</sup>, que fornece pontos de referência e se alimenta do material fornecido pela História. Para o autor, esse material pode “ser interpretado e combinado a um sem-número de referências associadas; guiado pela preocupação não apenas de manter as fronteiras sociais, mas também de modificá-las, esse trabalho reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro” (POLLAK, 1989, p.9).

Pollak (1989) chama a atenção para a importância de analisar como e por quem certos fatos sociais são solidificados e dotados de duração e estabilidade. O autor nos diz que “aplicada à memória coletiva, essa abordagem irá se interessar, portanto, pelos processos e atores que intervêm no trabalho de constituição e de formalização das memórias” (POLLAK, 1989, p. 4). A partir da similaridade nas respostas dos/as estudantes, passei a questionar sobre como eles/as sabem o que sabem, por quê elas são apresentadas de forma tão semelhante. É claro que não é possível rastrear todas as influências que constituem o saber de um/a estudante, levando em conta que o entendimento da História pelos sujeitos “é mediado não só por aquilo que constitui o saber formalizado advindo do percurso de escolarização, mas também por múltiplos processos educativos escolares e não escolares” (MIRANDA, 2010, p. 370). A autora considera que distintos processos sociais e culturais educam os sujeitos, mas pensando que esta pesquisa se desenvolve na escola, um caminho possível é analisar o material utilizado pelos/as estudantes quando realizaram estudos sobre a cidade.

González (2018), buscando interpretar os saberes e as práticas no ensino de História, irá escolher quatro aspectos para analisar: significados, conteúdos, atividades e materiais. Sobre os livros escolares a autora reflete:

Sin dudas, los libros de textos escolares son los materiales dominantes de las clases de Historia del siglo XXI, como acontecía en el siglo XX. Se trata de materiales recurrentes y privilegiados que, con pocas excepciones, ordenan la labor de los profesores y orientan las tareas de los estudiantes. Constituyen una especie de “invariante” de la cultura de la escuela (Escolano Benito, 2006). No obstante, se perciben importantes transformaciones con respecto a estos materiales: la forma en que circulan y en el modo en que son usados (aspectos que se articulan y se combinan), además de sus mutaciones intrínsecas. Se trata, entonces, de algo que cambia y perdura de modo concomitante (GONZÁLEZ, 2018, p. 105).

---

<sup>29</sup> O autor apresenta este conceito a partir de reflexões feitas por Henry Rousso (POLLAK, 1989, p. 9).

Para ela, os livros são materiais dominantes, recorrentes, ainda que seus usos passem por transformações. No próximo tópico, será realizada a análise do livro *Nova Petrópolis: Um Labirinto a Ser Descoberto*. Este livro é elaborado e distribuído para as escolas através da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto e pode ser utilizado como material didático para estudos sobre a cidade. Recentemente, ele ainda era usado principalmente pelas turmas de 4º ano do ensino fundamental e das séries iniciais. O exemplar do livro que tive acesso foi impresso em 2018 e em sua ficha catalográfica consta que é uma edição de 2014. Em 2018, a turma que participa desta pesquisa estudou com este livro quando estavam no 4º ano.

### 3.2 ESTUDO EXPLORATÓRIO 2: LABIRINTOS DE NOVA PETRÓPOLIS

Para investigar uma ideia de “vazio demográfico”, a questão das terras desabitadas, de uma omissão da presença indígena e de contatos interétnicos que são observadas nas respostas dos/as estudantes, realizei uma análise do livro *Nova Petrópolis: Um Labirinto a Ser Descoberto*, organizado por Isabel Cristina Neumann Grings. Aproveitei também para direcionar o olhar para o que o livro apresenta sobre patrimônio cultural, em especial o arqueológico.

O livro possui textos sobre diferentes assuntos ligados ao município. Quando são expostos locais ou edificações que são tidas pelo poder municipal como bens de valor histórico-cultural (neste momento há uma página com quatro edificações que foram tombadas no município), estes estão na seção de turismo do livro, constam como atrativos turísticos, bem como museus e festas. O livro inicia com textos que tratam da localização do município, segue identificando as primeiras comunidades, as áreas rural e urbana, bairros, aspectos geográficos, atividades econômicas, atrativos turísticos, eventos, museus, entre outros aspectos, sem necessariamente ter uma ordem de assuntos, por vezes diferentes temas estão na mesma página. Considero oportuno identificar as informações ligadas mais especificamente à história da cidade trazidas nos textos. Temos explicações sobre a situação da Alemanha, Brasil e Rio Grande do Sul para tratar sobre a vinda dos imigrantes germânicos, e como se deu a ocupação das terras. Na página 40, consta um breve texto intitulado *Os indígenas em Nova Petrópolis*:

As terras em que os imigrantes alemães se estabeleceram eram terras ocupadas pelos Kaingang (tribos indígenas). Os índios no Rio Grande do Sul foram genericamente

chamados de bugres. As relações dos colonos e os indígenas foi uma troca de experiências e de conhecimentos. O contato dos imigrantes com os nativos nem sempre foi pacífico. Os índios viram seus espaços de subsistência reduzidos e, por muitas vezes, começaram a atacar as famílias de imigrantes, raptando pessoas, destruindo moradias, devastando lavouras, matando os animais. Esses conflitos ocorriam geralmente quando os indígenas viam seus direitos sagrados violados (GRINGS, 2014, p.40).

Além dessa menção, ao final das páginas 33 a 43, está uma *Linha do Tempo da História de Nova Petrópolis*, cuja primeira data é o ano de 1824 com o fato “Chegada dos primeiros imigrantes alemães em São Leopoldo”, são em torno de 81 datas e acontecimentos elencados. Identifica-se que consta no ano de 1862 a seguinte informação: “Primeiro registro de agressão dos bugres (índios) nas terras de Miguel Kerber”, e em 1864: “Grave episódio registrado: agressão dos bugres ao colono João Klink, na Linha Sebastopol”.

Quando aparece no livro informações sobre a vida dos imigrantes, no período em que a região era uma colônia provincial, é escrito na página 41: “O trabalho inicial dos imigrantes foi muito difícil: derrubar árvores, construir o primeiro abrigo, arrancar as raízes das árvores para preparar a roça. Tudo com muito esforço pois não havia máquinas”. Na mesma página, continua: “A primeira geração superou corajosamente tudo e logo surgiram pequenos núcleos com escola, capelinha e casas melhores” e no mesmo texto: “O governo mandou abrir uma picada até encontrar um lugar para abrir uma clareira no mato, onde seria instalada a sede da nova colônia” (GRINGS, 2014, p. 41).

Alguns trechos elencados do material didático possuem informações parecidas com as respostas dos/as estudantes e fornecem indícios de alguns aprendizados desenvolvidos por eles/as: a ideia das dificuldades em que viveram os imigrantes nos primeiros anos, a derrubada das árvores para iniciar a vida na nova terra que iriam povoar. A análise da forma como o livro está organizado, os destaques que certos assuntos recebem também estão em consonância com as respostas dos/as estudantes, como os fatos políticos, o caráter turístico da cidade, elemento que se sobressai às manifestações culturais. De forma breve, em poucas linhas, o texto do livro aborda o contato entre imigrantes e Kaingangs, porém os/as estudantes não lhe fazem referência.

Acredito que os elementos do material acima expostos podem ajudar a compreender os dados da questão exploratória, ainda que as apropriações e usos do livro pelas professoras, que outros materiais e recursos foram utilizados, o que ocorria no contexto da sala de aula, suas intenções pedagógicas, as interações com os/as estudantes não sejam conhecidas.

Andrade e Massone (2016) em seu estudo consideram as potencialidades do estudo dos materiais escolares como um todo, os tomando como

componentes sustantivos y presentes en la construcción de propuestas de enseñanza o secuencias didácticas, como soportes no neutros, que realizan una representación del mundo a enseñar, que condicionan y modulan la enseñanza, que seducen y emocionan a niños y jóvenes-estudiantes y a adultos-docentes, siendo clave el papel de éstos últimos “dándoles vida”, seleccionando, usando, recomendando, recreando y produciendo nuevos materiales (ANDRADE; MASSONE, 2016, p. 21).

Os livros podem ser vistos como base organizadora da tarefa docente e de estudantes, fazem parte dos materiais dominantes, mas eles e seus usos se transformam ao longo do tempo, coexistem e se misturam a outros elementos. São protagonistas, mas não são exclusivos. Além do uso deste material didático, outra experiência que pode marcar a passagem dos/as estudantes no 4º ano é o concurso “Prefeito Por Um Dia”, que é realizado anualmente desde 2001. A partir de informações do site<sup>30</sup> da prefeitura, observa-se que o concurso tem por objetivo “valorizar o interesse dos/as alunos/as do 4º ano do ensino fundamental de todas as escolas sobre Nova Petrópolis, em seus diferentes aspectos”. As escolas inscrevem os/as estudantes, que nas datas marcadas realizam uma prova de leitura, uma prova com algumas questões e uma redação. São classificados 13 alunos/as para os cargos de prefeito mirim, vice-prefeito mirim e 11 vereadores, conforme suas notas no processo de avaliação. Os/as professores/as não sabem o que vai cair na prova do concurso “Prefeito por um dia”, mas usam o livro *Nova Petrópolis: um labirinto a ser descoberto* para orientar o estudo, também utilizam jogos, consulta a sites com informações diversas sobre o município e outros recursos a cargo de cada professor/a. Esta prova é muito valorizada pelas escolas e por alguns estudantes, que se dedicam para atingir um bom desempenho, assim é possível inferir que muitas respostas que aparecem na questão exploratória, valorizando aspectos da política e turismo também estão a ela relacionados.

Com o objetivo de saber se existe alguma iniciativa implementada pela Secretaria de Educação, Cultura e Desporto (SEMECD) relacionada ao patrimônio que envolva as escolas, realizei uma consulta no site da prefeitura e entrei em contato com algumas pessoas que atuam na secretaria. Fui informada que existem algumas ações pontuais, mas não há um projeto contínuo. Por exemplo, em algumas datas ocorrem ações e as escolas são incentivadas a participar (Primavera dos Museus, Semana Nacional dos Museus, concursos de desenhos, fotografias). A pedagoga da SEMECD considera que professores/as trabalham com a temática

---

<sup>30</sup> Informações obtidas na página <http://bit.do/fSfVX> acesso em 26/11/2019

do patrimônio, mas isto parte de um movimento pessoal. Foi comentado que em anos anteriores ocorreu uma oficina de qualificação para funcionários de cinco instituições museológicas do município, com o foco “Educação e Museu”. No ano de 2015, a então diretora do Núcleo do Museu Municipal, desenvolveu uma Oficina de Educação Patrimonial em algumas escolas municipais, sendo que nas séries finais o foco foi relacionado ao turismo e patrimônio cultural.

Outras iniciativas ligadas à educação e turismo já ocorreram na cidade. Weber (2006), ao realizar um estudo sobre a relação entre História, identidade e turismo nos municípios que integram o projeto turístico Rota Romântica no Rio Grande do Sul identificou que desde a formatação do projeto, buscou-se a confecção de material didático-pedagógico sobre os municípios da Rota para divulgá-la. Em reuniões, também era expressado o objetivo de desenvolver experiências de “turismo nas escolas” ou a instituição de educação turística (WEBER, 2006, p. 178). A autora indica que, em um primeiro momento, o ensino do idioma alemão ganhou incentivo para ser incluído no currículo e, se tratando especificamente da cidade de Nova Petrópolis, a autora aponta que em 2001 uma das escolas municipais teve como tema de estudo a Rota Romântica e em 2003 este tema foi implementado em outras escolas. Weber apresenta um recorte da explicação dada pela Secretaria da Educação da cidade, em 2006, na qual consta que o intuito era trabalhar o turismo como tema transversal nas escolas e os/as professores participaram de um seminário intitulado “Sensibilização para o Turismo” (WEBER, 2006, p. 246). Para a autora, estas ações fazem parte de um reavivamento étnico, junto com a formação de grupos de dança, organização de festas, criação de roteiros internos, revalorização de alguns espaços. Neste contexto, é perceptível que a implantação de projetos turísticos, no caso a Rota Romântica, estudada por ela, “interfere na relação da cidade com o seu passado, na identidade coletiva de seus habitantes: o que ela quer mostrar, que agentes fazem o que indivíduos informam” (WEBER, 2006, p. 249).

Diante deste cenário é oportuno identificar como a cidade se relaciona com a questão patrimonial de uma forma mais abrangente. Busquei, através do site da prefeitura e em conversas com pessoas ligadas aos setores da SEMECD, documentos que fornecessem informações sobre ações relacionadas ao patrimônio cultural e em específico o arqueológico. Em 2017, foi lançada pelo Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de Nova Petrópolis (PMNP/DC) uma publicação, com o objetivo de apresentar eventos e atividades ocorridos naquele ano. No texto de apresentação deste livro é apontado que “iniciativas de valorização e incentivo às manifestações culturais e populares estão, neste momento, em

declínio no país” e dessa forma o governo municipal “enfrenta uma série de desafios na construção das políticas públicas direcionadas aos mais diversos segmentos culturais”, mas que a solução pode ser vislumbrada no diálogo, na mútua contribuição, e esta reflexão é finalizada destacando que:

Em um município de colonização germânica, que se encontra em um momento de convergência com todo tipo de arte e costumes, devido às mudanças globais, estes antagonistas convergem no sentido de fortalecer ainda mais as expressões das culturas populares, valorizando, dessa forma, a palavra que é para nós, de Nova Petrópolis, a bandeira mais cara... a diversidade (PMNP/DC, 2017, p.7).

Pode-se entender, desta perspectiva, que os autores consideram que a germanidade é a “raiz cultural”, mas que a cidade está aberta a diversidade? Observando os slogans que partem de eventos da cidade, estes estão relacionados principalmente a uma ideia de germanidade, porém temos o Festival do Folclore que utiliza em seus slogans a ideia de diversidade, como por exemplo em sua 46ª edição: “A diversidade é o que nos guia”, e na 48ª edição: “A diversidade é o que os une”. O palco onde ocorrem as apresentações também é chamado de Palco da Diversidade. Porém, o Festival não surge com este propósito, esta característica passa a ocorrer quando “os organizadores do evento passaram a olhar para a diversidade cultural como uma oportunidade de crescimento do festival” (RIBEIRO, 2019, p.8). Este autor apresenta entre seus objetivos de estudo a intenção de investigar a história do Festival Internacional de Folclore de Nova Petrópolis, para compreender a relação entre as manifestações culturais germânicas e a contribuição para a construção identitária predominante no município. A primeira edição do festival ocorreu em 1973 com o intuito de ser um atrativo turístico para a cidade. Ao longo das edições, grupos de dança foram sendo criados e pensados com o propósito de realizar uma “volta às origens” como, por exemplo, ter suas manifestações associadas à etnia específica que teria se estabelecido nas localidades de Nova Petrópolis. Dessa forma, por exemplo, a localidade de Pinhal Alto teria danças e roupas; associadas ao Hunsrück, a Linha Imperial à Boêmia e; assim por diante; para recriar esta proposta foram realizadas pesquisas buscando atender estas referências. Pollak (1989, p. 12) nos lembra que “a análise do trabalho de enquadramento de seus agentes e seus traços materiais é uma chave para estudar, de cima para baixo, como as memórias coletivas são construídas, desconstruídas e reconstruídas”. Mesmo já existindo alguns grupos de dança, estes foram repensados para atender a uma motivação externa, em apresentar uma manifestação germânica em um festival com viés turístico e cultural, mas que passa a gerar a

identificação dos indivíduos com elementos que foram “redescobertos” e tidos como tradições do passado.

No livro publicado pelo Departamento de Cultura, que foi mencionado acima, consta que em 2017 ocorreram algumas atividades que são tidas como propostas para a valorização do patrimônio. Em decorrência da 15ª edição da Semana Nacional dos Museus, uma atividade no Museu Histórico Municipal ressaltou, segundo a divulgação da atividade, “o patrimônio imaterial sob o viés da Germanidade”, então plaquinhas foram produzidas com frases, ditos e expressões populares no dialeto alemão. Neste mesmo ano, a prefeitura realizou o programa de “Restauro de Casas Antigas” e o restauro de fitas k-7, oriundas de um projeto realizado na década de 1980 para gravar depoimentos de moradores da cidade. Neste relatório encontra-se uma prestação de contas de apoio financeiro a entidades culturais do município e, em um texto que antecede esta apresentação, é mencionado que “apoiar projetos de preservação e revitalização do patrimônio cultural neopetropolitano sempre foi uma das grandes marcas da administração pública” (PMNP/DC, 2017, p.35).

Considerando que o livro publicado pelo Departamento de Cultura afirma que uma das grandes marcas da administração pública sempre foi apoiar projetos de preservação e revitalização do patrimônio cultural, procurei identificar as Políticas Municipais sobre o Patrimônio Cultural da cidade, focando na legislação, para compreender as definições sobre o que é considerado patrimônio cultural. A Prefeitura Municipal de Nova Petrópolis (PMNP) possui duas leis referentes ao seu patrimônio: a Lei 4.044/2010 e a Lei Municipal Nº 4.543, de 27/11/2015 que substituiu as Leis Municipais nº 783/83, 822/84 e 3.621/07.

A Lei Municipal Nº 4.044, de 17/12/2010, autoriza a concessão de incentivo aos proprietários de imóveis tombados como patrimônio natural, cultural, histórico e artístico de Nova Petrópolis e/ou constantes do inventário de conhecimento. A partir de algumas considerações, a lei discorre sobre a possibilidade de isenção do pagamento do IPTU e incentivo financeiro aos proprietários de imóveis tombados ou inventariados que desejem realizar reformas ou restauros.

A Lei Nº 4.543/2015 cria o Conselho Municipal de Políticas Públicas Culturais, o Fundo Municipal de Cultura e dispõe sobre o Patrimônio Natural, Cultural, Histórico e Artístico de Nova Petrópolis. O Capítulo I, da referida lei, trata sobre o Conselho Municipal de Políticas Públicas Culturais e entre as atribuições deste conselho, constam no Art. 3º:

XII - Constituir uma Equipe Técnica de apoio, de trabalho, para deliberar e exarar pareceres referentes ao Patrimônio Natural, Cultural, Histórico e Artístico;

XIII - Promover a conscientização e participação da comunidade na preservação de seu Patrimônio Natural, Cultural, Histórico e Artístico, através de programas de educação patrimonial e de todas as formas de comunicação adequadas;

XIV - Zelar pelo Patrimônio Natural, Cultural, Histórico e Artístico e manifestar-se sobre novos tombamentos no Município. (PMNP, 2015).

O Capítulo II da Lei Nº 4.543/2015 dispõe sobre o Fundo Municipal de Cultura e apresenta sua finalidade que é prestar apoio financeiro a projetos de natureza cultural e temos, no Art. 9º, que os recursos serão aplicados em projetos com diferentes eixos temáticos, incluindo o eixo VII - Patrimônio material e imaterial. No capítulo IV, que trata sobre o Patrimônio, temos o Art. 21, que assim o conceitua:

Constitui Patrimônio Natural, Cultural, Histórico e Artístico de Nova Petrópolis o conjunto de bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, móveis e imóveis, de propriedade de pessoas físicas ou jurídicas, de direito público ou privado, portadores de referência ao ambiente natural, paisagístico e urbanístico e à identidade, a ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade novapetropolitana, bens entre os quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III- as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV- as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços naturais e/ou destinados à manifestações artístico-culturais; V- os conjuntos urbanos e sítios de valor paisagístico, ecológico, histórico, artístico, arqueológico, paleontológico e científico. (PMNP, 2015).

Já o Art. 22 esclarece que é competência do poder executivo viabilizar ações com o objetivo de preservar e valorizar a identidade do Município e a administração, segundo o Art. 42, será incentivada a organizar e manter permanentemente atualizado um inventário do Patrimônio Natural, Cultural, Histórico e Artístico do Município, estando acessível ao público, no Arquivo Histórico Municipal de Nova Petrópolis e na Biblioteca Pública Municipal de Nova Petrópolis.

No ano de 2011, a prefeitura realizou um inventário de conhecimento dos bens edificados da cidade, que fez parte do projeto sobre o inventário de bens edificados do Rio Grande do Sul, do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado. Neste inventário, que está disponibilizado na Biblioteca Municipal, foram cadastrados 96 imóveis de interesse e valor histórico da cidade. Existe, por parte da equipe que realizou este inventário, a ideia de que a proteção de bens culturais garante a identificação da população e da cidade. Em consulta ao site da prefeitura, encontramos os seguintes decretos que tratam de edificações: Decreto Municipal nº 075, de 11/04/2011, decreta o tombamento definitivo da edificação conhecida como “Moinho Rasche”; Decreto Municipal nº 076, de 11/04/2011 decreta o

tombamento definitivo da edificação conhecida como “Caixa Rural”; Decreto Municipal nº 194, de 16/10/2012, decreta o tombamento definitivo da edificação conhecida como “Carpintaria Wickert”; Decreto Municipal nº140, de 01/07/2014, que declara de interesse público para fins de tombamento o prédio da Igreja Evangélica situada na localidade de Nove Colônias e decreta tombamento provisório do mesmo. Parece-me que as leis relacionadas ao patrimônio cultural estão bem encaminhadas com representantes de cidadãos em conselhos, com incentivos importantes para as comunidades, mas prevalecem atribuições de significado a determinados bens que envolvem concepções que precisam ser aprofundadas. Em relação ao patrimônio arqueológico, ele é apenas mencionado na conceituação legal, da Lei Nº 4.543/2015, no art. 21. Não encontrei nenhum indício de que a noção de patrimônio arqueológico esteja presente nas estratégias de gestão do patrimônio cultural municipal.

Nesta breve consulta as leis, materiais e pessoas ligadas a setores da prefeitura, ficou evidente que a cidade busca formas de incentivar as manifestações culturais e aquelas que se sobressaem são ligadas a um entendimento de germanidade, ainda que a palavra diversidade apareça para dar um tom atualizado às propostas. Novamente podemos pensar no trabalho de enquadramento da memória, que se apresenta como “uma produção de discursos organizados em torno de acontecimentos e de grandes personagens” (POLLAK, 1989, p. 10). Podemos identificar seus rastros neste estudo, quando se observa os assuntos priorizados no material didático, nas oficinas realizadas nas escolas, nas atividades ocorridas nos museus, nas opções pelos bens inventariados, nas edificações tombadas, entre outros elementos. Pollak destaca que além do trabalho de enquadramento da memória existe “o trabalho da própria memória em si”, ou seja, “cada vez que uma memória está relativamente constituída, ela efetua um trabalho de manutenção, de coerência, de unidade, de continuidade, da organização” (POLLAK, 1992, p. 205). Neste sentido, o que é socialmente tido como digno de conservação pode ser considerado uma construção social. Pensando nos objetivos desta pesquisa, buscar formas de trabalhar com estudantes a respeito do que envolve os critérios de seleção de patrimônios expõe questões relacionadas à interesses específicos de alguns grupos em determinado tempo.

Este tópico iniciou com a análise do livro didático usado pelos/as estudantes que fazem parte desta pesquisa quando estavam no 4º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental. Esta análise somada ao conhecimento de como, em alguns momentos, ocorre a promoção da educação que privilegia referenciais culturais ligados à imigração alemã, aliados a um olhar para o turismo, mostram algumas possibilidades para pensar sobre as respostas

apresentadas pelos/as estudantes. Eles/as não foram integrantes de todas as propostas mencionadas em parágrafos anteriores, mas estão inseridos/as em uma cidade onde foi “intenso o movimento de promoção e revitalização da cultura relacionada aos descendentes de alemães, sendo que as intervenções de então trouxeram resultados efetivos para o turismo local e para o reavivamento étnico.” (WEBER, 2006, p. 144). Neste estudo exploratório, pude compreender melhor as visões das alunas e alunos/as que iniciam o sexto ano quando eu passo a ser sua professora e que a temática que planejei desenvolver na pesquisa foi pouco explorada. Em relação ao livro *Nova Petrópolis: Um Labirinto a Ser Descoberto*, a concepção de história que subjaz demonstra a necessidade de abordar a dimensão da cidade como um espaço onde coexistiram e coexistem diversos atores sociais, um espaço de construção coletiva e também de enfrentamentos.

Consultando a bibliografia utilizada para a escrita do livro *Nova Petrópolis: um labirinto a ser descoberto*, utilizado pelos/as estudantes do 4º ano, identifica-se que constam os seguintes livros a respeito da história de Nova Petrópolis (quadro 4):

**Quadro 4:** Seleção de livros

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>
SCHMITZ, Arsênio José	<i>Uma nova Imagem para Nova Petrópolis - Estudo sobre Imigração e a Aculturação</i>	1975
DEPPE, Gessy	<i>Contribuição para a História de Nova Petrópolis</i>	1988
PICCOLO, Helga Iracema Landgraf	<i>Contribuição para a História de Nova Petrópolis. Colonização e evolução da colônia</i>	1989
PAZ, Ivoni Nör	<i>Nova Petrópolis, da submissão à rebeldia (1858-1937)</i>	1998
PAZ, Ivoni Nör (coord.)	<i>Evolução política e econômica de Nova Petrópolis. -De colônia provincial a município. Da pequena propriedade ao turismo.</i>	2006

Fonte: elaborado pela autora

É oportuno analisar os livros sobre a história de Nova Petrópolis descritos na tabela acima, para evidenciar como as questões dessa pesquisa aparecem em obras historiográficas do município, já que também são uma fonte para materiais didáticos e para educadores. No próximo tópico, vou analisá-los a partir da sua data de publicação, como estão dispostos na tabela.

### 3.3 ESTUDO EXPLORATÓRIO 3: HISTÓRIAS SOBRE NOVA PETRÓPOLIS

Weber indica que a História Local durante um longo tempo foi principalmente de interesse de “memorialistas” e os trabalhos se caracterizavam de forma geral por “documentos transcritos que enfatizam fatos político-administrativos, sínteses descritivas (...), relatos de recordações de experiências vividas e crônicas” (WEBER, 2006 p. 22). Em muitos casos, a construção textual se volta para uma cronologia na qual são narradas transformações pelas quais a cidade passou, destacando alguns grupos como responsáveis por empreender o progresso. As obras deste segmento teriam uma abordagem genérica sobre a cidade, porém podem indicar fontes, bem como serem tomadas como fontes primárias. Em relação à historiografia acadêmica, Toledo considera que uma definição teórica e metodológica da História Local, por meio de seus aportes, “ainda não tem integrado as preocupações centrais dos historiadores brasileiros, o que traz dificuldades para a definição clara (e conseqüentemente para o debate) do que tem sido a História Local nesse campo de produção de conhecimentos” (TOLEDO, 2010, p. 747). Estas considerações devem estar presentes quando professores/as decidirem se aproximar de estudos sobre a localidade, para ter clareza sobre a correspondente reflexão teórica e metodológica utilizada nas pesquisas e como vai utilizar as produções ou elaborar os planejamentos de ensino. No caso do livro didático *Nova Petrópolis: Um Labirinto a Ser Descoberto*, a bibliografia de referência sobre a história de Nova Petrópolis conta com produções que foram escritas ou organizadas por quatro autores/as principais, historiadores/as que se interessaram por assuntos ligados ao município e intelectuais da localidade que possuíam, à época da publicação, formação acadêmica e eram professores atuantes da cidade.

O livro *Uma nova Imagem para Nova Petrópolis - Estudo sobre Imigração e a Aculturação*, de autoria de Schmitz, foi publicado em 1975. É fruto do trabalho apresentado para colação de grau na Universidade do Vale do Rio dos Sinos e a sua publicação, com algumas alterações, foi subsidiada em parte pela empresa Bay-Wa, A. G. de Munique e também foi incentivada pela ocorrência do sesquicentenário do início da imigração alemã no Rio Grande do Sul. As fontes utilizadas pelo autor foram suas experiências, pois por onze anos atuou como vigário e professor na região, a realização de entrevistas, a utilização e análise de registros de igrejas, cartórios, atas, documentos, livros, revistas, anuários, cemitérios e documentos antigos. Schmitz procura analisar a história do município em quatro fases e cada fase irá compor um capítulo do livro, a saber: *Fase da imigração (1858-1880)*;

*Fase da formação da primeira imagem cultural (1880-1938); Fase do rompimento (quebra da primeira imagem cultural (1938 – 1958); Fase da busca da nova imagem cultural (1958 em diante).* Os textos que o livro do 4º ano, *Nova Petrópolis: Um Labirinto a Ser Descoberto*, apresentam se baseia nele quando trata dos povos indígenas, ou da imigração alemã e características de Nova Petrópolis.

Na introdução, o autor procura refletir sobre a formação de uma cultura marginal relacionada aos imigrantes em Nova Petrópolis. Sua explicação parte da ideia de que os imigrantes ficaram isolados, assim fecharam-se em si mesmos, reafirmando-se enquanto grupo, buscando conservar certos valores e tradições. Para ele, os imigrantes encontraram condições que favoreceram este cenário:

Em sua luta pela sobrevivência, com uma natureza hostil, em seus conflitos com os moradores da terra, os índios, não causa estranheza a formação de uma cultura fechada, marginal. Estes fatores e a presença de alguns restos de escravos e medidores de terras misturados com os índios, fizeram com que, instintivamente, os imigrantes se isolassem, numa atitude de defesa, proteção e preservação dos valores e padrões culturais trazidos da Europa. Não há como negar que estes valores, trazidos pelos imigrantes, fossem bem mais elevados do que os encontrados aqui (SCHMITZ, 1975, p. 21).

Identifica-se que se reconhece a presença indígena no território que viria a ser ocupado pelos imigrantes, porém atribui-se a eles uma imagem de pessoas atrasadas, inferiores aos que estavam chegando, o desdobramento dessa ideia é a percepção de que, portanto, poderiam ser subjugados. O espaço que os indígenas ocupavam era hostil e eles primitivos, em um sentido pejorativo, desse modo, a construção da história dos imigrantes, quando menciona os povos indígenas, passa pela sua negativação.

O autor divide o capítulo 1 em subtítulos, nos quais inicialmente apresenta características geográficas do município e, em outro subtítulo, apresenta dados a respeito dos indígenas que viveram onde, hoje, é Nova Petrópolis, estes dados estão entre as páginas 28 e 33 do livro. O autor busca apresentar as pesquisas realizadas na UNISINOS, no Instituto Anchietano de Pesquisas, em informações a partir de entrevista com o Pe. Ignácio Schmitz, responsável pelo instituto e leituras em livros. Arsênio José Schmitz busca falar da presença dos chamados grupos pré-cerâmicos, caingangues e tupis-guaranis, assim são mencionados os sítios arqueológicos Gustavo Lüdke e João Fassbinder. São escritas características gerais da forma de vida destes povos e o autor escreve, segundo ele, a título de complementação, a respeito das casas subterrâneas pesquisadas em locais próximos a Nova Petrópolis.

Schmitz dedica um espaço para escrever sobre o contato entre indígenas e imigrantes. Considera que foram os “caingangues” que os imigrantes encontraram quando chegaram a Nova Petrópolis. Para o autor, é possível que eles tenham ensinado o cultivo e o aproveitamento de algumas plantas aos imigrantes, pois eles eram “menos agressivos”, “não atacavam os imigrantes, a não ser que se sentissem agredidos” (SCHMITZ, 1975, p. 30). Na página 31 e 32 do livro, o autor vai relatar três casos de agressão proferidos por indígenas a colonos alemães, tirados dos livros *Carvalhos e Palmeiras* e *As vítimas do Bugre*. O autor considera que além de uma reação, um outro motivo de agressão dos indígenas seria “o desprezo que os imigrantes votavam a eles, e o desinteresse em conhecer-lhes as leis e os costumes” (SCHMITZ, 1975, p. 31). Desse modo, o autor acredita que prevalecia a ideia da inconveniência de qualquer relacionamento, por motivos culturais, étnicos e religiosos e os contatos dos imigrantes com os indígenas em Nova Petrópolis restringiram-se, quase que exclusivamente, a encontros hostis. Em outro trecho é relatada novamente a hostilidade em relação aos indígenas:

Viviam sob constante tensão e ameaça de assaltos de feras e de índios. O temor de se repetirem as cenas bárbaras sucedidas em lugares vizinhos: Dois irmãos, S. José do Hortênsio, S. Vendelino etc. pairava sinistramente sobre suas cabeças (SCHMITZ, 1975, p. 60).

Para o autor, os imigrantes sofriam com a falta de assistência técnica e abandono por parte das autoridades, com a falta de estradas e isolamento, e nestes relatos, se incluem a fala a respeito dos indígenas como mais um obstáculo. Schmitz descreve os indígenas ao lado das feras, essa forma de tratar estes povos lhes atribui um caráter selvagem, um elemento externo aos humanos que querem civilizar e implementar seus valores ditos superiores ao território.

Percebe-se que este livro menciona as pesquisas arqueológicas realizadas na década de 1960, porém para a confecção do material didático utilizado pelos/as estudantes que fazem parte desta pesquisa, estas informações não foram consideradas. Também os textos escritos sobre os indígenas tiram informações de um livro de 1975 tal qual foi escrito, sem problematizá-lo, sem colocar em perspectiva contribuições atuais de pesquisas que podem dar outros sentidos a estas informações.

A escrita do livro *Contribuição para a História de Nova Petrópolis* foi orientada pela professora Loraine Slomp Giron, com coordenação da professora Gessy Deppe e contou com a contribuição de outros autores em sua equipe de trabalho. Este livro tem relação com o Projeto Encontros Regionais de História, realizado em 1984, pelo Departamento de História e

Geografia da Universidade de Caxias do Sul e foi publicado em 1988. Ele reúne depoimentos a partir de entrevistas realizadas com 65 pessoas da cidade de Nova Petrópolis, os quais foram gravados em fitas k-7 e encontram-se parcialmente apresentados neste livro. Das pessoas entrevistadas cerca de 80% prestaram seu depoimento no dialeto alemão local. Para a publicação do livro os autores optaram em ter uma escrita bilíngue, em alemão e português. Os depoimentos foram acompanhados de textos explicativos e complementares. Nesta sinto falta de uma reflexão crítica ou metodológica mais aprofundada, pois não ficam claros os critérios para a escolha dos entrevistados, para a elaboração de perguntas, ou para o tratamento das respostas. Foram selecionados trechos de depoimentos sem contrastar com outros documentos, dando a entender que são relatos do real. Também os textos que complementam as entrevistas reforçam o que é dito e em sua maioria não apresentam referências bibliográficas ou documentais de seu conteúdo.

Os assuntos são apresentados em capítulos relacionados à visão geográfica, histórica, aspectos socioculturais, aspectos econômicos e aspectos políticos, mas assuntos diversos podem aparecer na mesma sequência de depoimentos. Na parte III do livro, item 2, intitulado *Em busca do Brasil Desconhecido* são retratados aspectos da viagem dos europeus para o Brasil, temos falas sobre a travessia, a chegada no destino, o caminho até as terras esperadas, descrições sobre caminhos improvisados “pelas picadas estreitas abertas na mata virgem” e, em meio a depoimentos sobre a natureza, os autores inserem o relato de Raymundo Zimmermann, que fala de um grupo dos primeiros imigrantes que:

[...] abriram uma picada na mata virgem, auxiliados por alguns luso-brasileiros, chegaram até Nova Petrópolis. A picada foi aberta de Linha Olinda, via Linha Nova e Feliz, já colonizada. A turma encontrou um acampamento indígena na atual praça dessa cidade [...]. Naquela hora tinha se dado o nascimento de gêmeos [...], o pai levou-os ao cacique e ele observou uns minutos ambos, apontou com o dedo indicador para um, aí o pai levou a criança a uns metros, agarrou-a numa perna e bateu a criança de encontro de um tronco de pinheiro [...] (DEPPE, 1988, p. 77).

O relato acima não foi presenciado pela pessoa que o descreveu, porém consta como uma memória pertencente ao seu grupo social. Quando Pollak (1992) escreve sobre os elementos constitutivos da memória, explica que certos acontecimentos se juntam aos eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa, mas por meio de sua socialização ocorre um fenômeno de projeção ou identificação que os faz elaborar um determinado passado com essa memória “quase que herdada” (POLLAK, 1992, p. 201). Os livros de história municipal consumidos dentro das comunidades também podem trazer elementos que irão fazer parte das memórias. Em uma conversa informal, explicando a uma pessoa o tema

desta dissertação, ouvi que onde hoje é Nova Petrópolis não tinha povos indígenas, no máximo eles teriam estado de passagem por estas terras e ademais, porque se preocupar em falar de pessoas que tinham certos comportamentos e, então a pessoa cita a passagem descrita no relato acima. Para Pollak, a memória é um fenômeno construído social e individualmente, e contribui para gerar fatores de coesão, neste caso, por exemplo, sobre a narrativa dos “pioneiros”, em oposição aos indígenas.

No item 3, intitulado *Construção da Nova Pátria*, no qual são expostos relatos sobre os primeiros anos na colônia, encontra-se trechos da fala de Alberto Fenner:

[...] Naqueles tempos, quando os primeiros chegaram, ainda existiam bugres (...). Quando de noite chovia dentro da casa e eles queriam trocar as tabuinhas (...) eles atiravam com flechas [...] (DEPPE, 1988, p. 99).

Na sequência de depoimentos temos a fala de Wilma Rott:

Ainda havia bugres, lá embaixo [...]. Quando eles voltaram para casa pegaram um indiozinho, os do meu bisavô, os companheiros, e o levaram consigo, eles tinham que andar com tropa e não com carro [...] através de picadas somente, com um cavalo amarrado atrás do outro [...] com sacos em cima, e muito não podiam colocar em cima porque sempre roçavam nas capoeiras, então ele disse: - Eu não irei junto para o novo lugar – isto ainda não tinha nome – se vocês não levarem o bugrezinho. Eles não queriam devolver o bugrezinho. Mas então eles o fizeram [...] Ali onde eles o pegaram, eles o deixaram ir, e ele entrou no mato [...]. Os bugres atacavam e matavam [...] (DEPPE, 1988, p. 101).

Os depoimentos acima, coletados na década de 1980, objetivaram dar um testemunho sobre a história da cidade que, segundo os autores, carecia de muitas fontes, sendo as fontes orais importantes para suprir algumas lacunas. Sabemos que as fontes orais não podem simplesmente ser tomadas como transcrição literal de um passado, mas sim passar por um tratamento de análise. Pensando nesta dissertação, estes depoimentos também apontam caminhos para compreender o imaginário a respeito do imigrante e o contato com povos indígenas.

O livro *Contribuição Para a História de Nova Petrópolis. Colonização e Evolução da Colônia*, de Helga Iracema Landgraf Piccolo, é uma edição adaptada de um material publicado em 1973 pela revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É resultado de uma pesquisa interdisciplinar realizada, em 1962, para o I Colóquio de Estudos Teuto-Brasileiros de 1963, que incluía um estudo sobre a colonização alemã em Nova Petrópolis. Como fontes de pesquisa foram utilizadas: correspondência oficial de autoridades provinciais com o governo central (e que se encontra

em grande quantidade no Arquivo Nacional localizado na cidade do RJ), correspondência policial e militar trocada entre autoridades desses setores e os presidentes da província, inventários, processos-crime e documentos eclesiásticos.

A autora explica que divide o trabalho em duas partes: em um primeiro momento realiza um levantamento de leis a respeito da colonização e também, especificamente, as relativas a Nova Petrópolis, e na segunda parte trata da fundação do núcleo colonial e de sua evolução até a emancipação. Ao escrever sobre a origem da colônia, a autora ressalta que, mesmo que o imigrante alemão tenha sido predominante

[...] a colônia também recebeu imigrantes italianos, franceses, holandeses, austríacos e norte-americanos. E também esteve presente o elemento nacional, nem sempre recebendo o apoio e vantagens concedidas ao imigrante (PICCOLO, 1989, p. 49).

A autora comenta sobre a expansão da colonização alemã que, iniciada em 1824, teve logo como obstáculo o “elemento bugre” que foi “empurrado em direção à encosta da Serra” e que Nova Petrópolis também recebeu suas investidas (PICCOLO, 1989, p. 75). Para tratar deste assunto, a autora consulta ofícios que se encontravam no Arquivo Público do Rio Grande do Sul, expedidos por Frederico Guilherme Bartholomay, diretor da colônia provincial de Nova Petrópolis. Entre os registros que constam nos ofícios, estão anotações sobre o dia 08 de novembro de 1862, quando Bartholomay escreve sobre a agressão dos bugres nas terras de Miguel Kerber ou sobre o dia 21 de fevereiro de 1863, em que, escrevendo sobre as dificuldades da colônia, menciona os barulhos dos bugres. Outro relatório do diretor da colônia provincial que chama a atenção da autora é o de 24 de outubro de 1864, no qual consta o relato de que nos fundos da Linha Christina foi encontrado um grupo de 78 a 80 bugres e que os colonos foram aconselhados a agir com cautela e vigiar, porém, no dia 19, surpreenderam, na Linha Sebastopol, João Klink, e o mataram. Roubaram-lhe todos os trastes domésticos, tendo sua mulher conseguindo fugir para a casa do vizinho. Estes relatos são uma importante fonte para refletir sobre os contatos interétnicos e realizar provocações a respeito da terra “desabitada” que seria povoada pelos imigrantes.

O livro *Evolução Política e Econômica de Nova Petrópolis - De colônia Provincial a Município - Da Pequena Propriedade ao Turismo* também foi incentivado pelo projeto “Encontros Regionais de História”, orientado pela professora Loraine Slomp Giron da Universidade de Caxias do Sul. Em sua escrita, teve a participação de um grupo de trabalho organizado pela professora Ivoni Nör Paz e, também, contou com o apoio da Prefeitura de Nova Petrópolis. O livro trata do que os autores consideram os principais marcos da evolução

política e econômica de Nova Petrópolis, aprofundando questões que também já foram trazidas em livros anteriores. O livro se divide em capítulos que acompanham uma cronologia política e econômica, iniciando com assuntos relacionados à colônia provincial de Nova Petrópolis, o processo de emancipação política, entre outros.

Tratando sobre a medição e demarcação dos lotes coloniais temos a exposição de trechos do ofício do Diretor Sellin, de 26/09/1865, nos quais ele relata uma tentativa de explorar a região colonial para planejar o avanço da colonização no sentido dos Campos de Cima da Serra. Sellin escreve que foram em um grupo, seguindo as margens do rio Caí, porém não seguiram muito longe pois temiam encontrar indígenas ou quilombos, já que perceberam sinais que interpretaram como indícios da presença recente de indígenas (PAZ, 2006, p.32).

A autora vai dedicar um espaço para relatar outros registros do diretor Alberto Guilherme Sellin, que descreve suas incursões pela mata em direção aos Campos de Cima da Serra, agora no ano de 1870. A 1ª expedição teria ocorrido no início de abril, percorreram o caminho em direção à Linha Sertório e contavam com a ajuda de uma pessoa que conhecia bem a região, chamada por ele de “vaqueano” e também outros sete voluntários, um cozinheiro e seus mantimentos. Sellin segue descrevendo os locais, sua geografia, e em determinado momento, o grupo também encontra o que considera vestígios recentes de um acampamento indígena e decidem retornar pois se sentem observados e temem um ataque. Na tentativa da 2ª expedição, os terrenos não são favoráveis à abertura de estradas. Na 3ª expedição, ocorrem muitas chuvas e precisam voltar. Na 4ª expedição, realizada no dia 26 de abril de 1870, ele partiu novamente, agora seguindo pela Linha Imperial, onde um colono colocaria em um local alto uma bandeira branca para guiá-los. No trecho do relato transcrito pelos autores, consta que o grupo:

[...] seguiu pela Linha Marcondes, passando pelos campos de Canela, atravessaram o rio Santa Cruz, pelo local denominado lajeado do Muniz, e chegaram à casa de um colono alemão chamado Carlos Lahn, onde fizeram pousada por dois dias. Nesse local, Sellin teria contratado um ‘mais vaqueano’, que conhecia melhor que os outros a realidade do mato e que “falava até com bugres” (PAZ, 2006, p.33).

Os relatos e a transcrição de trechos de documentos apresentados nos livros anteriores partem do ponto de vista do colonizador, mas colocam em evidência presenças e ações de indígenas na região. Para Dornelles (2011, p. 24), durante o final do primeiro quartel do século XIX, ocorre a sobreposição em termos territoriais, culturais e políticos dos povos indígenas e alemães. Ela estuda principalmente o Vale do Rio dos Sinos, no Rio Grande do

Sul, porém sua reflexão pode ser aproveitada para pensar sobre a área onde se instalou a Colônia Provincial de Nova Petrópolis. As formas como as narrativas de contato são apresentadas nos livros analisados neste tópico enfatizam a violência dos indígenas e justificam as ações de colonização daquele período. Quando se trata de apresentar encontros entre imigrantes e indígenas isto ocorre apenas a partir dos conflitos, sem buscar explicá-los em sua complexidade, cabendo aos indígenas a figura de selvagens e assassinos, isto gera a “construção de uma imagem de senso comum sobre selvagens das matas, diferentes de nós e, por isso mesmo, que deveriam ser postos em um lugar na história, onde não precisássemos compreendê-los dentro de um passado comum e compartilhado, isto é, fora da história” (DORNELLES, 2011, p. 68). Assim, quando são retratados episódios de confrontos entre colonizadores e indígenas, os brancos são contabilizados e nomeados, porém não aparece com exatidão informações sobre indígenas mortos e/ou feridos. Também são raras as informações acerca do paradeiro de diversas crianças indígenas apreendidas pelos brancos, sendo mencionado ocasionalmente em algum relato.

Dornelles (2011, p. 37) considera que, por trás dos atos praticados pelos indígenas, existia uma certa articulação. Ao observar histórias sobre os ataques de indígenas às colônias alemãs no Rio Grande do Sul, a autora evidencia que “não só os alemães e o Estado brasileiro possuíam interesses específicos, mas também os índios o fizeram dirigidos sobre alguns preceitos em particular”. Ela indica que entre os principais objetivos dos assaltos estavam o saque às roças a procura por algo de metal (para fabricarem ferramentas e objetos de defesa) e a busca por tecidos. Cabe lembrar que nem indígenas nem colonizadores eram grupos homogêneos, existindo diferentes posturas. Ao mesmo tempo que o Estado considerava os espaços habitados pelos indígenas vazios demográficos, a liberação dos territórios era incentivada pela instalação das colônias e aberturas de estradas, forçando cada vez mais o contato entre eles. Dessa forma, por exemplo, o estabelecimento de imigrantes restringe os espaços de circulação, moradia e subsistência dos indígenas. Espaços estes habitados ao longo de milhares de anos por sucessivas ocupações humanas, grupos populacionais anteriores e antecedentes das sociedades Xokleng e Kaingang históricas.

As primeiras informações sobre a ocupação humana do território onde, hoje, é o Rio Grande do Sul foram geradas através dos levantamentos feitos pelos pesquisadores relacionados ao Programa Nacional de Pesquisas Arqueológicas, o PRONAPA. Este programa tinha entre seus objetivos registrar a ocorrência de sítios arqueológicos nas áreas designadas, realizando prospecções rápidas, coletando material de superfície, para que

posteriormente pudesse ser feita a comparação entre as regiões pesquisadas. Os dados e resultados das pesquisas, segundo Dias (2004), foram “inseridos em categorias da escola histórico-cultural americana, como era apresentada pelos pesquisadores Willey & Philips (1962) e consistia em organizar os resultados de cada pesquisa em um sistema de 'fases' e 'tradições’” (DIAS, 2004, p. 28). A partir do Dicionário de Arqueologia, escrito por Souza (1997), Dias (2004, p.15) esclarece que este sistema considerava tradições, grupos de elementos ou técnicas com persistência temporal, e fases qualquer complexo de cerâmica, lítico, dentre outros, relacionado no tempo e no espaço, num ou mais sítios.

É nesse contexto que foram identificados sítios arqueológicos registrados na cidade de Nova Petrópolis/RS. Estes sítios estão ligados a uma pesquisa iniciada em 1966 por Pedro Augusto Mentz Ribeiro e Guilherme Nauer. Ribeiro deu continuidade às pesquisas supervisionadas por Pedro Ignácio Schmitz. O objetivo, segundo Ribeiro, era realizar trabalhos de campo, norteados pelo estudo e caracterização da cultura tupi-guarani dentro do vale do rio Caí, relacionando esta cultura com outras e os fenômenos deste contato, visando todas as culturas do vale. No site do Cadastro Nacional de Sítios Arqueológicos CNSA/SGPA<sup>31</sup>, acessado através da página do IPHAN, podemos averiguar as fichas de registro de cada sítio arqueológico; a ficha é um modelo e, a partir desse modelo, são preenchidas informações sobre os sítios. As fichas possuem uma linguagem específica, relacionada a características do sítio e algumas atividades desempenhadas pelo pesquisador. A partir dessa consulta se observa que: os cinco sítios são, segundo o modelo, da categoria “pré-colonial”; em todos foi realizada coleta de superfície; os usos dos terrenos na época em que os pesquisadores lá estiverem eram de trabalho agrícola, para plantio. O preenchimento realizado pelo IPHAN para o cadastro destes sítios foi feito a partir de informações que foram enviadas pelo Instituto Anchieta de Pesquisas e pelo Museu Arqueológico do Rio Grande do Sul, estes locais são a referência bibliográfica que consta nas fichas. Assim, foi obtido o seguinte resultado para a pesquisa com o filtro Nova Petrópolis/RS (quadro 5):

**Quadro 5:** Sítios arqueológicos

<b>CNSA</b>	<b>Nome</b>	<b>Município</b>	<b>UF</b>
RS00935	RS-C-49:João Fassbinder	Nova Petrópolis	RS
RS00936	RS-310: Afonso Birk	Nova Petrópolis	RS

<sup>31</sup> Existem lacunas no registro de sítios arqueológicos, muitos conhecidos e pesquisados não se encontram na base de dados do IPHAN. Assim, cabe a busca em publicações acadêmicas e Superintendências locais, por exemplo. Em pesquisa virtual no IPHAN/RS foram encontrados outros quatro trabalhos para esta região, oriundos de licenciamentos ambientais para realização de certos empreendimentos, porém nas áreas estudadas não localizaram vestígios arqueológicos.

RS00937	RS-311: João Fassbinder	Nova Petrópolis	RS
RS00938	RS-312A: Gustavo Lüdke	Nova Petrópolis	RS
RS00939	RS-312B: Gustavo Lüdke	Nova Petrópolis	RS

Fonte: elaborado pela autora, a partir da consulta ao CNSA / SGPA

Após a consulta no CNSA / SGPA, iniciou-se uma busca para obter mais informações a respeito destes sítios e das pesquisas realizadas em relação a eles. Em visita ao Instituto Anchieta de Pesquisas, foi possível ter acesso ao material<sup>32</sup> do pesquisador Pedro Augusto Mentz Ribeiro e suas anotações<sup>33</sup> sobre os sítios, que foram assim descritos (quadro 6).

**Quadro 6:** Informações relacionadas aos sítios arqueológicos.

<p>“O sítio RS-310 Afonso Birk, localizado em Picada São Jacob, possui uma dimensão de 10x20m, estando na encosta de um morro, fazendo parte do arroio Isabel e já consta como parcialmente destruído no momento da visita, em 19/05/1968, pois na área havia plantio de milho e batata. É mencionado ao pesquisador que neste local o proprietário Sr. Arthur Noe (já falecido na época) havia encontrado uma urna funerária Guarani, e dentro dela havia uma outra panela com decoração pintada. O pesquisador coletou naquela data 125 fragmentos de cerâmica Guarani (simples, corrugada, ungulada e pintada) e nenhum material lítico”.</p>
<p>“O sítio RS-311 João Fassbinder, segundo Ribeiro, tinha como referência de localização os arredores do 1º Distrito. Se encontrava atrás da casa do proprietário, em meio a um parreiral. Estava praticamente destruído na data da visita (19/05/1968). No local foram encontradas 8 pontas de flecha, machados, raspadores, lascas trabalhadas, núcleos, picões e batedores”.</p>
<p>“O sítio RS-C-49 João Fassbinder é descrito como próximo do centro de Nova Petrópolis, cerca de 5km em direção a Gramado, com dimensões de 30 x30m, em meio a solo caracterizado como basalto em decomposição, que teria dificultado a coleta na época. O sítio estava abaixo de uma parreira. Foi coletado material pré-cerâmico (pontas de projétil, raspadores e talhadores). O pesquisador coloca uma observação para pensar sobre o material encontrado e a fase Camuri (19/05/1968)”.</p>
<p>“Os sítios RS 312A e B Gustavo Lüdke, estão localizados perto do local chamado de Morro da Fome e segundo Ribeiro, se encontravam em uma parte plana de um morro alto, a uns 900m de altitude, numa roça, distante cerca de 100 a 150m da casa do proprietário. A visita foi em 02/06/1968, e o sítio se apresenta praticamente destruído. Foram coletados no sítio A núcleos, lascas chopping-tools, chopper, batedores, polidor, martelo, machado polido, mão-de-pilão e parte do material o proprietário possuía em casa. No sítio B foram coletadas cerâmica da tradição tupi-guarani com cacos da tradição Osório e registrou-se a identificação de casas subterrâneas”.</p>

Fonte: Própria autora, a partir dos registros de Ribeiro

No período em que os sítios mencionados foram localizados, as metodologias de registros de informações eram variadas, não contavam, por exemplo, com sistemas de georreferenciamento como atualmente se dispõe. Por isso, registros mais antigos apresentam informações mais ou menos completas que, podem ou não, serem suficientes para sua localização exata. Melchiades (2017) se propôs a construir um ponto de partida para

<sup>32</sup> Estas anotações estão relacionadas aos sítios indicados e se encontram no acervo do Instituto Anchieta de Pesquisa/UNISINOS. As referências a estes sítios arqueológicos podem ser consultadas no Catálogo das Coleções de Arqueologia do IAP, no endereço <http://bit.do/fSFVY> acesso em 22/10/2020.

<sup>33</sup> No Anexo A constam os croquis dos sítios arqueológicos: RS-310, RS-311, RS-312A e 312B

sistematização de informações referentes aos Sítios Arqueológicos do Rio Grande do Sul, através de um diagnóstico realizado no banco de dados do IPHAN/RS. Uma das etapas de seu trabalho consistiu na marcação dos sítios arqueológicos em um sistema de níveis de precisão da localização de cada sítio. Os sítios arqueológicos que foram identificados na cidade de Nova Petrópolis estão em uma condição semelhante a tantos outros: não apresentavam informações suficientes para sua localização exata. Estes sítios não foram alvo de estudos aprofundados e não geraram pesquisas que resultaram em publicações específicas sobre eles. Porém, estudos sobre outros sítios arqueológicos mapeados na região estão disponíveis e auxiliam na compreensão e contextualização da sua ocupação, assim como no conhecimento das complexidades socioculturais dos povos que habitaram esse território. Segundo Copé (2015, p. 150), certas investigações revelaram “sofisticadas paisagens culturais construídas ao longo de milhares de anos por sucessivas ocupações humanas” e foram identificados cinco momentos marcantes:

1. Os pioneiros grupos de caçadores e coletores que chegaram há mais de sete mil anos antes do presente; 2. Os caçadores, coletores e construtores de estruturas semissubterrâneas que se estabelecem no início da nossa era e se expandem entre os anos AD 800 e 1000; 3. Os caçadores, coletores e construtores de grandes aldeias superficiais e das estruturas funerárias e cerimoniais no período de AD 1.200 até a conquista; 4. Os grupos Xokleng e Kaingang, falantes do tronco linguístico Jê e denominados Jê Meridionais, os grupos Guarani e o colonizador europeu; e 5. Os diversos grupos que constituem as comunidades atuais (COPÉ, 2015, p. 150).

Nova Petrópolis é um município inserido totalmente na Bacia Hidrográfica do rio Caí e está localizada na borda meridional do Planalto das Araucárias. Para se ter uma ideia das datações disponíveis para a região recorro ao estudo de Bissa, Dias e Catharino (2009, p. 146), que indicam uma sequência de ocupação contínua de grupos caçadores coletores entre 9430 e 630 anos AP<sup>34</sup> e populações e horticultoras entre 1480 e 40 anos AP. O cenário do território onde hoje é o Rio Grande do Sul sendo povoado por populações indígenas antes de 10.000 anos antes do presente não faz parte do pensamento de estudantes do sexto ano do ensino fundamental. Ampliar os sujeitos históricos em destaque nas aulas do 6º ano é um dos objetivos desta pesquisa e, para tanto, serão elaborados recursos didáticos para utilizar em algumas situações de ensino, inspirados em artigos de arqueólogos/as e no livro *12000 anos de História: Arqueologia e Pré-história do Rio Grande do Sul*, no intuito de abordar com os/as alunos/as uma história muito mais antiga e complexa.

---

<sup>34</sup> A sigla “A.P.” significa “antes do presente” (before present) e corresponde ao ano de 1950 depois de Cristo. Foi estabelecida por convenção para fazer referência às datações a partir do Carbono 14. Enquanto AD significa “After Date” ou “Anno Domini”.

#### 4 O DIÁLOGO COM OS/AS ESTUDANTES NAS AULAS DE HISTÓRIA

Teorizar a própria prática de ensino de História mobiliza uma busca pessoal a respeito do que se faz ao ensinar, com foco nas inquietações que surgem e despertam questões para análise. Esta ação envolve combinações de elementos que moldam motivos e interesses; relacionados a situações de ensino e a si próprio. A forma de ser professora faz sentido por referência à minha história, expectativas, concepções de vida, interações com outras pessoas, elementos essenciais para entender algo do que ocorre em uma sala de aula (CHARLOT, 2007, p.72). Estes componentes constitutivos também levam a pensar que cada um de nós possui seus saberes preferidos. Talvez possa dizer que os estudos relacionados à cultura material estão entre estes saberes. Zavala (2012, p.32) considera que *“hay algo íntimo, algo especial, entre una persona y los diferentes saberes que posee y desde allí intentar analizar lo que de eso se evidencia en la clase, al menos en la dimensión de los contenidos”*. Ao procurar compreender melhor aspectos da minha prática reflito sobre escolhas que são construídas em relações complexas e multifacetadas. Se penso porque faço opções e incluo a arqueologia nas aulas de História posso, por exemplo, mencionar autores que li, mas compreender porque algo me encanta vai além dessas indicações.

Pensando nas provocações de Larrosa (2015, p.26), sobre a experiência ser aquilo que acontece e nos afeta de algum modo, deixando marcas, vestígios e efeitos, compreendo que fui e sou sujeito da experiência em encontros com as dimensões materiais da vida. Tive um convívio diário com meus avós maternos, morávamos na mesma casa e tinha livre acesso a suas fotografias e objetos, sendo recorrente que lhes pedisse para me contar quem estava nas fotos, o que estava acontecendo naquele momento porque naquela mala tinham aquelas coisas e assim por diante. Adorava passar horas escutando suas histórias, os significados daquilo que guardavam, imaginar e saber de parte do que já haviam vivido contribuía para os compreender melhor e, a partir disso, sentir que isso fortalecia nossa relação. Lembro que pensava admirada sobre como eles tinham vivido em um mundo tão diferente. Perceber que objetos usados por meus avós mudaram tanto e coisas que usávamos não existia no seu tempo era algo que ocupava meus pensamentos de forma prazerosa. Essas lembranças me fazem pensar nos questionamentos de Larrosa (2015) quando pergunta “o que seria dos professores, dos experts e dos pesquisadores se lhes pedissem que dissessem o que aprenderam, o que viveram, o que pensaram, e não o que lhes foi ensinado?” (LARROSA, 2015, p.82). Essa dimensão identitária contribui para compreender uma relação com o saber, que é simbólica, ativa, temporal (CHARLOT, 2007, p.79).

Uma das dinâmicas que gosto para as primeiras aulas de História com turmas de sextos anos é levar objetos e dispor em mesas no centro da sala, para os/as estudantes explorarem e comentarem a respeito. Eles/as olham livremente e vou acompanhando entusiasmada seus comentários. Em algum momento começam as perguntas sobre algo que não sabem o que é, ou sobre o/ possível dono/a dos objetos ao mesmo tempo que outros/as colegas vão arriscando respostas. Em dado momento, começo a contar um pouco as lembranças sobre cada objeto. Aos poucos se dão conta que são meus objetos de infância. Entre eles estão gibis, um boné de time de futebol, um disco de vinil, fita k7, fotos em monóculo, controle de vídeo game, carrinho de brinquedo, ursinho de pelúcia, entre outros. Esta dinâmica propicia momentos de muita interação, estimula a sensibilidade, se mostra como uma atividade relacional, pois ao mesmo tempo em que exploram e escutam sobre os objetos, os/as estudantes também realizam associações com sua vida pessoal. Tecem comentários surpresos sobre objetos que não conheciam ou como algo era diferente no passado. Essa percepção da diferença, na relação social das gerações com os objetos, impulsiona a refletir a respeito da dimensão histórica da cultura material no cotidiano (ABUD, 2010, p. 105). Ao mesmo tempo, eles/as falam de seus gostos pessoais, evocados por alguma lembrança do que viram.

Penso que estes momentos abrem espaço para muitas trocas e para que possamos iniciar conversas sobre fontes históricas, sobre o trabalho de historiadores com uma atmosfera de empolgação e envolvimento. A proposição acima é pensada para as primeiras aulas, quando, para a continuidade, busco aprofundar as reflexões sobre o ofício do/a historiador/a para que os/as estudantes possam construir um repertório conceitual e metodológico que lhes permita compreender e utilizar os procedimentos básicos da produção do conhecimento histórico (CAIMI, 2008, p.144). Ressalto que o conhecimento histórico não “está dado”, é construído com base em olhares, indagações e problemáticas.

Em aulas nas quais os assuntos estudados são oriundos principalmente de pesquisas arqueológicas, acredito que a compreensão dos procedimentos de pesquisa possibilita que os/as estudantes entrem em contato com métodos científicos de construção do conhecimento, interajam com fontes primárias, formulem perguntas, elaborarem interpretações. No caso do estudo de povos pré-coloniais com estudantes de 6º ano, o entendimento de processos históricos em uma escala de tempo mais ampla é acompanhado de perguntas sobre “*como é possível saber isso?*”. Experienciar a simulação de condições de pesquisa, reflexões sobre os

vestígios encontrados e os resultados dessas experiências, aprofundam a discussão dos conteúdos estudados em aula.

Desse modo, algumas situações de ensino incluíram a participação das turmas em ações educativas no Laboratório de Ensino e Pesquisa Arqueológica da Universidade de Caxias do Sul (LEPAR-UCS). Essas ações envolveram uma conversa inicial sobre conceitos relacionados à arqueologia, uma oficina de escavação arqueológica simulada com a reflexão sobre o material encontrado após a visita a uma exposição sobre pesquisas realizadas na região. Quando não era possível levar os/as estudantes até o LEPAR-UCS, solicitava o empréstimo de um material didático para utilizar em aula e realizar algumas simulações semelhantes com os/as estudantes. A interação com fontes primárias ocorreu, por exemplo, por meio de fragmentos de cerâmica, pontas de projéteis, machado e raspadores. Mobilizei os/as estudantes a interrogar os artefatos: o que poderia ser aquele fragmento? Quais as possibilidades para sua utilização? De que material era feito? O que era preciso ter disponível para sua produção? O que poderíamos saber sobre o grupo de pessoas da qual esse artefato fez parte? Além disso, eles foram incentivados a fazer suas próprias interrogações.

As interações foram bem variadas: alunos/as comentando sobre outros artefatos que conheciam, a exemplo da boleadeira, falando do seu avô que teria encontrado na roça um material lítico, outros procuraram nos livros pistas que podiam auxiliar nas respostas. Alguns realizaram questionamentos sobre, por exemplo, como sabemos quando o ser humano passou a falar “como a gente”, porque já viu em desenhos “aqueles grunhidos”, outra aluna perguntou se os arqueólogos já encontraram instrumentos musicais “dos antigos”. A atividade foi permeada por exclamações em voz alta, troca de ideias e até algumas reclamações sobre estar muito difícil pensar com alguns fragmentos “tão parecidos com pedras normais”. As falas espontâneas geraram explicações que não são possíveis planejar antecipadamente, assim, respondia lembrando o fato da diversidade de problemas de pesquisa que arqueólogos podem se propor a investigar. Albuquerque Júnior (2010, p. 10) nos convida a pensar na desconstrução do ensino rotinizado, massificado, disciplinado, sem criatividade, monótono, para dar espaço a novas possibilidades, e vejo nesses momentos nos quais abrimos espaço para a espontaneidade que isto é possível.

Em dado momento, sinto que a exploração foi suficiente, e após ouvir suas respostas mostro uma projeção com imagens que apresentam fragmentos semelhantes aos utilizados em aula, que passaram por um processo de reconstituição, ou uma ilustração de como poderia ser um artefato similar. Comento um pouco sobre as sociedades que utilizaram tais artefatos das

imagens, que todos foram localizados em sítios arqueológicos do Rio Grande do Sul e que, inclusive a cidade de Nova Petrópolis, também, teve pesquisas arqueológicas realizadas. Mostro exemplos de fotografias e ilustrações de sítios arqueológicos e aspectos da vida de grupos humanos que possivelmente também ocuparam o território onde hoje é o município. Rememorando as situações de ensino descritas nos parágrafos anteriores, as falas de algumas estudantes ecoam de modo mais intenso: *“Que show! Arqueologia vai ser minha profissão no futuro”*; *“Nossa turma pode fazer escavação com os menores pra ensinar eles também?”*; *“Podemos ir até os locais na cidade onde estão os sítios?”*; *“Professora, por que nunca estudamos isso antes?”*.

Para além dos fundamentos metodológicos em incluir tais situações de ensino, penso que elas envolvem momentos de curiosidade, dinamicidade e imaginação. Para Larrosa (2015, p.18) a experiência é o que nos passa e o que nos toca, pude sentir em suas falas que para minhas alunas ocorreu um encontro que promoveu sentido, com manifestações das quais também já partilhei. A primeira vez que entrei em contato mais próximo com a arqueologia foi na graduação, em uma disciplina chamada “História da Hominização e Arqueologia”, era fascinante pensar na trajetória de milhões de anos transcorridos desde os primeiros homínidos até a existência da nossa espécie. O professor realmente nos cativava e começar a compreender como se produz conhecimento em arqueologia gerou um entusiasmo sobre as possibilidades dessa ciência da qual estava me aproximando. Em determinado momento, perguntei a ele onde poderia participar de uma saída de campo e obtive alguns contatos. Um tempo depois pude participar de um sítio escola, e mesmo que a professora responsável nos falasse, de forma bem realista, das etapas de campo, a empolgação e a sensação de aventura eram sentimentos muito presentes. Relatar as falas das minhas alunas me remete à primeira vez que vivi essa experiência, como sucedeu a algumas de minhas alunas, pensei na possibilidade de me tornar arqueóloga. A ideia de uma delas sobre realizar essa experiência com turmas mais novas mostra um aspecto emocional, um viés de identificação.

A recordação dessas falas ligadas aos relatos da aluna que fui pode ser, em parte, compreendida na perspectiva do que ocorre com a passagem do eu-aluno ao eu-professor e a coabitação dessas instâncias, da qual trata Claudina Blanchard-Laville (2005). A autora considera que devemos nos permitir a re-interrogação sobre essa passagem que nunca acaba, podendo esclarecer algumas situações “fazendo-se reviver o eu-aluno do professor e trabalhando as projeções e os depósitos ou expulsões que ele ou ela tenha feito incidir sobre os alunos” (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p.112). Para ela, ensinamos aos outros como

gostaríamos de ser ensinados, pois não deixamos de ser os alunos que éramos quando nos tornamos professores. Esses processos inconscientes ocorrem pelo viés das identificações, por meio do qual os sujeitos se deparam com a formação de compromissos em todo o decorrer do processo de construção de seu “eu”, seja ele aluno ou professor (*ibid.*, 2005, p.104). Assim, é possível que professores “contagiem” sua disciplina com algo de seu compromisso pessoal.

Ao ler as considerações de Claudine Blanchard-Laville (2005), fica evidente que um de meus compromissos é aproximar os/as estudantes de experiências de pesquisa arqueológica, mas também, se possível, que esse aprendizado ocorra nos espaços de pesquisa. Fui voluntária no LEPAR-UCS e entre as experiências vividas neste espaço foi marcante acompanhar o desenvolvimento de um projeto que em sua metodologia buscava incluir e envolver as pessoas da comunidade em sua pesquisa e esta aproximação se deu inicialmente através da escola. As experiências junto ao LEPAR-UCS contribuíram para identificar que as premissas ali existentes não eram uma realidade de todas as instituições de pesquisa e guarda de vestígios arqueológicos, porém estes espaços são potencialmente relevantes para possibilitar o acesso do público em geral às pesquisas, às discussões sobre patrimônio, entre outros alcances que objetivarem. Neste mesmo período entrei em contato com trabalhos acadêmicos de arqueólogas/os que realizaram projetos de arqueologia pública e educação patrimonial em escolas. Almeida (2002) e Relly, Avila e Machado (2008), são exemplos de autores que criticam o fato de que a experiência arqueológica no ensino formal se limite às informações contidas nos livros didáticos. Embora estes projetos tenham objetivos e fases distintas, algumas atividades aplicadas nas escolas coincidem: conversas/palestras com os/as estudantes, a interação com um sítio arqueológico simulado, o estudo da cultura material. Portanto, a maneira como trabalho em aula é influenciada também por este conjunto de vivências.

Nas situações de ensino apresentadas acima, procurava, de uma forma dialógica, apresentar o patrimônio arqueológico de povos caçadores, coletores e ceramistas que habitaram a região, em uma perspectiva de interação e reconhecimento desse patrimônio para que a história das populações humanas que viveram em tempos pretéritos fosse reconhecida. Ao relembrar as aulas, sinto uma inquietação, pensando como os/as estudantes acomodam estes saberes com suas visões anteriores sobre a colonização da região. Sinto que o questionamento de uma aluna retorna por vezes aos meus pensamentos: “*Professora, por que nunca estudamos isso antes?*”.

Esta interpelação não tinha uma resposta pronta, mas quando, naquele momento, perguntei o que ela lembrava de outros anos que pudesse ter relação com o assunto ela disse que não sabia, pois no quarto ano estudaram muito sobre a imigração, sobre a cidade, e no quinto ano lembrava das Missões. Estávamos quase no final do período e, em seguida, o sinal tocou, me deixando pensativa sobre o que deveria ter dito, pois essa invisibilização de alguns grupos na história me incomoda também. Eu não lembrava<sup>35</sup> com detalhes sobre os assuntos que compõem os livros didáticos usados por eles/as, nem tinha acompanhado o trabalho das professoras, ademais sabemos que muitos/as alunos/as frequentemente dizem não se recordar de algo que você mesma tem certeza que estudou com eles em aula. Ao mesmo tempo, é notório que uma das formas de se abordar o passado da região, de forma geral, pelos órgãos oficiais e, talvez, por alguns professores, é através do discurso do povoamento associado aos imigrantes germânicos.

A pergunta feita por uma aluna: “*Professora, por que nunca estudamos isso antes?*”, e as ideias apresentadas por diferentes estudantes sobre o passado da região; suscitaram a motivação de discutir com mais profundidade seleções e ausências nesse contexto social constituído pelas interações dos diversos grupos, no qual predomina, no entanto, os elementos de uma identidade germânica. A elaboração de um conjunto de situações de ensino, visando esse reordenamento e aprofundamento de certos assuntos em minhas aulas, estava pensado para ser posto em prática com a turma de sexto ano no primeiro trimestre de 2020. Porém, em março de 2020, as aulas presenciais foram suspensas no Rio Grande do Sul<sup>36</sup>, devido à pandemia de COVID-19 (ao avanço do agente Coronavírus-2 da síndrome respiratória aguda grave [SARS-CoV-2]). Lembro que estávamos em um grupo de professoras, almoçando na escola, pois no início da tarde tínhamos uma reunião, quando assistimos pela televisão o pronunciamento do governador e ficamos sabendo da decisão pela suspensão das aulas.

A partir dessa semana, a Google Apps for Education foi a plataforma utilizada pela escola para interagir com os/as estudantes. Em 2016, a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul firmou um Termo de Cooperação com a Google Apps for Education, braço da empresa americana Google na área da Educação. Neste ano, professores/as participaram de um curso de capacitação para atuarem como multiplicadores do programa nas escolas que atuam. Uma

---

<sup>35</sup> Posteriormente realizo o estudo exploratório com o livro *Nova Petrópolis: Um Labirinto a Ser Descoberto*, apresentado no capítulo anterior.

<sup>36</sup> A suspensão das aulas presenciais por conta da pandemia da COVID-19 ocorreu em muitos países em diferentes momentos, e em todos os estados brasileiros em 2020. Neste texto escrevo sobre minhas experiências nesse contexto.

conta Google personalizada foi criada para professores/as e estudantes da rede de ensino do Rio Grande do Sul, porém a adesão e utilização não foi imediata, ocorreu conforme iniciativa de cada escola. Na escola onde atuo, todo/as professores/as tiveram acesso a sua conta em 2016, as turmas de estudantes também, e passamos a utilizá-la para tratar de assuntos pedagógicos com a coordenação e direção, mas o uso com os/as estudantes era esporádico.

Em março de 2020, sabendo da suspensão das aulas, nos organizamos em uma manhã para levar cada turma no laboratório de informática, ativar a conta de cada estudante e, para a maioria, realizar a primeira aproximação com a plataforma. No dia seguinte, as aulas estavam suspensas e só havíamos combinado que os/as estudantes deveriam acessar as salas e ali interagir com as professoras. Considero que contextualizar o período que antecede as aulas que fizeram parte dessa pesquisa é necessário para que se tenha uma noção da realidade enfrentada pela escola na qual eu sou professora, pois isto afetou o planejamento das situações de ensino. Estávamos em um cenário desconhecido, no sentido educacional e da crise sanitária, pois não tínhamos estudos suficientes para conhecer a fundo sobre a disseminação da doença e suas consequências. Esta crise sanitária desencadeou um estado alarmante, as repercussões de casos, internações e mortes afetaram a vida de bilhões de pessoas pelo mundo. A partir desse momento, temos não apenas as aulas suspensas, mas o início de um período de isolamento social e de protocolos para a prevenção do contágio. Diante da realidade marcada pela imprevisibilidade precisávamos pensar em como viabilizar a continuação das aulas, levando em consideração o fato de que as famílias podiam ser atingidas pela doença, além de outros problemas que não deixaram de existir ou foram agravados neste período, como o desemprego. Neste sentido, mais do que pensar na adequação da escola presencial para a virtual, era preciso ter sensibilidade para compreender que muitos/as estudantes poderiam viver situações de vulnerabilidade. Assim, um dos debates que logo tomaram corpo foi a possível dificuldade de acesso de muitos/as estudantes aos recursos necessários para acompanhar as aulas. Deveríamos pensar medidas para que ninguém fosse prejudicado ou sentisse que ia ficar para trás.

Sabemos que existem diversas realidades educacionais brasileiras e, mesmo dentro da mesma instituição de ensino, temos diferentes realidades socioeconômicas dos/as estudantes, porém, em um momento no qual não se está no espaço escolar (onde podemos pensar alternativas para minimizar essas questões), como garantir o acesso tecnológico para as famílias de baixa renda? Ou como pensar a participação do ensino remoto que não leve a exclusão de alguns? Não sabíamos se as aulas estariam suspensas por 15 dias, conforme o

decreto declarava, ou se estenderia por mais tempo. Fomos orientadas a nos comunicar com os/as alunos/as, mas a realizar apenas atividades de revisão e os materiais também seriam disponibilizados impressos na escola. Embora os/as estudantes tivessem acesso à sala virtual e fossem estimulados a entregar suas tarefas de forma virtual, foi permitido que as realizassem em seus cadernos. Acredito que pairava uma sensação que iríamos logo retornar, com mudanças para as aulas ocorrerem de forma presencial. Com o passar do tempo percebemos que provavelmente o ensino remoto seria nossa realidade para o ano letivo. A direção da escola realizou um levantamento a respeito de quais estudantes possuíam acesso à internet, se tinham aparelhos para acessá-la e constataram que, na turma de sexto ano, um aluno não tinha acesso à internet, nem aparelhos para acessar as aulas. Outros/as alunos/as possuíam celular ou notebook e os que não os tinham em determinado horário utilizavam os de familiares. Este cenário ao longo dos meses foi mudando, com alguns alunos/as adquirindo aparelhos ou recebendo doações. Alguns estudantes passavam o dia na casa de outros familiares, dificultando também o acesso a internet, outros tinham começado a trabalhar, mesmo que informalmente ajudando familiares e também estavam com horários alterados em relação aos estudos.

Em março e abril ocorreram as aulas de forma assíncrona, cada professora postava seus recados e conteúdos na sala virtual, e cada estudante respondia individualmente. Para os/as alunos/as sem acesso à internet as atividades eram disponibilizadas impressas na escola. Em maio, na primeira quinzena do mês, ocorreu a antecipação do recesso escolar e na segunda quinzena todas as atividades foram suspensas, retornando no mês de junho. Na primeira semana de junho recebemos todas as atividades em folhas, ou cadernos, dos/as estudantes que não conseguiam dar retorno pela sala virtual. Relato esta informação pois, nestes primeiros meses, não acompanhávamos o processo de aprendizagem de um número expressivo de alunos/as, que não enviavam suas atividades pelo meio virtual. O último período de um mês sem nenhum contato com os/as estudantes afetou um pouco mais o ritmo das aulas, que já estava alterado, alunos/as que tinham um acesso frequente à sala virtual, por exemplo, estavam mais distantes, com acessos mais espaçados. No final do mês de agosto, o governo estadual direcionou recursos para operadoras de telefonia, o que permitiu o acesso, por meio de um aplicativo, à plataforma Google Classroom, com o intuito de facilitar as aulas remotas, sem que o pacote de dados dos usuários tivesse descontos. Não sei informar se esta medida teve impacto de modo geral na minha turma, porém tive relatos de alguns estudantes utilizando tal recurso. Enquanto isso, o retorno presencial à sala de aula era discutido, mas só

ocorreu em novembro de 2020, orientado a partir de alguns protocolos, e ainda assim com algumas suspensões de aulas presenciais devido a casos positivos de COVID-19.

O conjunto de situações de ensino analisado nessa dissertação ocorreu a partir da primeira semana de julho de 2020. A orientação para todas as disciplinas ainda era ministrar aulas assíncronas, postando atividades a cada quinze dias e era livre a opção por marcar ou não aulas síncronas, mas não tínhamos um horário definido, as combinações eram feitas através de uma tabela entre as professoras e os/as estudantes avisados com antecedência. Na semana em que fosse marcada uma aula síncrona preferencialmente não deveríamos postar tarefas. As aulas síncronas ainda eram algo novo para professoras e estudantes, não eram realizadas com frequência e inicialmente tinham como objetivo principal manter um vínculo entre eles/as, a turma e a escola, para que sentissem a presença da professora e de seus colegas. As aulas síncronas geralmente tinham cerca de 20 minutos em média, procurávamos saber como estava a organização dos/as alunos/as em relação aos estudos, suas dificuldades, falávamos sobre a questão da autonomia e procurávamos motivar sua participação.

Com o passar das semanas, à medida que as aulas síncronas começaram a ser mais frequentes e a gravação das aulas era disponibilizada, a presença dos/as alunos/as começou a diminuir e isto foi sentido em todas as disciplinas. Com a turma de sexto ano, já havia explicado que estava realizando a pesquisa de mestrado, eles/as haviam entregue as autorizações e tinham conhecimento. Conversei sobre a importância de mantermos uma boa comunicação, que nossos encontros seriam baseados na interação, e que, a partir do retorno deles/as, das suas contribuições, dependia a continuidade das aulas. Tomando como referência a realidade da minha escola, as aulas online com esta turma tinham uma boa presença, cerca de 80% dos/as estudantes compareciam, ainda que nem sempre fossem os mesmos ausentes ou presentes.

O ensino remoto, as especificidades da realidade de comunicação assíncrona e síncrona gerava uma discrepância em relação à qual momento do semestre os alunos/as estavam, por exemplo, alguns tinham participado de todas as aulas, retornado todos os recados e atividades, e outros/as não. Nem todos/as estudantes davam retornos dentro dos prazos combinados nas postagens, muitos/as faziam devolutivas apenas no final do mês (neste momento acirrava a cobrança também da direção, pois a escola precisava entregar uma planilha para a coordenação estadual de atividades ofertadas e a porcentagem por turma de atividades realizadas). A devolutiva podia acontecer em períodos posteriores, mesmo que em alguns casos participassem das aulas online. Muitas vezes fiz contato pelo WhatsApp, através

de um número que adquiri apenas para uso em grupos da escola. Este contato gerava mais retorno dos/as estudantes, pois pela sala virtual nem sempre acompanhavam todos os recados e tarefas que às vezes se acumulavam entre as diferentes matérias. A participação e o retorno dos/as estudantes variava. Nas aulas online, por exemplo, eu gostaria que eles/as falassem, mas quem por algum motivo não se manifestasse durante aquele período teria a oportunidade de responder por escrito. Alguns estudantes, por exemplo, participavam da aula online, mas não tinham microfone, assim escreviam no chat, outros não participavam de todas as aulas online, mas assistiam posteriormente as gravações e se expressavam por escrito. Também existiam casos de estudantes que não se sentiam à vontade de falar durante a aula, por questões pessoais (dividiam o espaço com outros/as membros da família e teriam interferências de ruídos, como crianças chorando e pessoas conversando).

Eu desejava que o diálogo fosse o fio condutor do processo pedagógico, assim nas aulas assíncronas as postagens iniciavam com recados no mural, onde toda a turma se comunicava de maneira mais informal e na parte das atividades eram postadas as orientações, disponibilizados os recursos, o período de realização e podíamos conversar individualmente. As aulas síncronas eram marcadas com antecedência e na mensagem constava, de forma breve, o que iríamos estudar, o que iriam precisar para a aula. As proposições geralmente apresentavam uma situação convidando os/as estudantes para se posicionar a respeito no dia da aula, assim buscava estimular suas próprias reflexões.

Nos tópicos a seguir apresento algumas situações de ensino<sup>37</sup>, selecionadas para refletir sobre o que emerge no trabalho com os/as estudantes. Exponho as intenções que motivaram o desenvolvimento das aulas, algumas produções e falas que trazem elementos para analisar diante dos objetivos propostos na pesquisa. As situações de ensino foram divididas em proposições e provocações.

---

<sup>37</sup> A partir dos objetivos propostos nesta pesquisa foram analisadas algumas situações de ensino focando no estudo de povos indígenas que habitaram o espaço territorial no qual os/as estudantes vivem. Posteriormente, também foram desenvolvidas atividades que contemplam a diversidade sociocultural dos povos indígenas na atualidade. Tais atividades não estão presentes nesta dissertação, mas faço esta menção por estar ciente de que para a compreensão da historicidade destes povos torna-se fundamental a abordagem do passado na sua relação com o presente.

## 4.1 PROPOSIÇÕES

### 4.1.1 Reflexões com a cultura material

A primeira situação de ensino solicitava aos/às estudantes que pensassem em objetos/elementos pessoais e objetos/elementos familiares que possuem significado para eles/as e suas famílias, explicando o porquê dessa escolha e enviando fotografias do que foi selecionado. Essa atividade foi postada na sala virtual, em uma aula assíncrona. Após receber o retorno dos/as estudantes, marcamos uma aula síncrona, na qual foram expostas montagens (previamente autorizadas) com todas as fotos e quem ficou à vontade comentou sobre suas escolhas para os/as colegas, mostrou pela câmera seu objeto e falou porque aquilo é importante para ele/a. Conversamos sobre como foi para cada um selecionar os elementos que apresentaram, como fizeram isso, no que pensaram. Neste formato de aula online, e principalmente nas primeiras experiências, muitos/as estudantes não abrem as câmeras ou ficam à vontade para falar, e se expressam por escrito no envio da atividade. Ao escrever e falar sobre os objetos/elementos escolhidos ocorre a criação de narrativas, rememorando eventos, lembranças: a primeira viagem em família, o momento feliz ao conquistar uma medalha, as diversas alegrias com sua bola, a inesquecível primeira bicicleta, a foto com os amigos que ao ser vista traz à lembrança os momentos bons que passam juntos, a mesa de jantar onde a família conversa, se reúne. Apresento a seguir (figura 1) um mosaico com imagens enviadas pelos/as estudantes<sup>38</sup>.

**Figura 1:** Objetos significativos para os/as estudantes



Fonte: Própria autora, elaborado a partir de arquivo pessoal

<sup>38</sup> Com o intuito de preservar as identidades dos/as estudantes que fazem parte desta pesquisa, eles/as serão identificados/as por números e, nas fotografias, não serão mostrados seus rostos.

Na interação dos/as estudantes com os objetos, ocorre a reflexão sobre suas experiências, não tomando os objetos por si mesmos, mas pelos significados a eles atribuídos, que são parte da construção de suas histórias de vida. Nesta perspectiva, podemos pensar que, se aprendemos a ler palavras, é preciso exercitar o ato de ler objetos, de observar a história que há na materialidade das coisas (RAMOS, 2004 p. 21). Esta atividade proporciona um exercício de alargamento da experiência de viver a historicidade do ser, em suas múltiplas ligações, afinal as pessoas são criadoras e criaturas de artefatos (RAMOS, 2020). Uma das intenções dessa situação de ensino é estimular reflexões que envolvam a possibilidade de construir narrativas através da materialidade. Ramos (2020) nos lembra que, no cotidiano, usamos uma infinidade de objetos, mas pouco pensamos sobre os objetos que nos cercam. Refletimos sobre o fato de que todas as culturas humanas que já existiram no planeta produziram, utilizaram e deixaram sinais de seus elementos culturais. Neste sentido, através de exemplos trazidos pelos/as alunos/as, pensamos que atualmente temos diferenças culturais das quais é interessante pensar a origem: uma aluna comentou sobre o uso do hashi, outro aluno falou de uma reportagem que assistiu sobre povos na Ásia que desmontam suas casas, pois são pastores nômades e se deslocam com elas.

Se cada cultura tem sua forma de ver o mundo, de interagir no espaço das mais variadas maneiras, de acordo com suas necessidades, podemos considerar em utilizar evidências materiais com o intuito de fazer relações não progressivas entre presente e passado. Lee (2003, p.34) chama a atenção para o fato de que as concepções prévias dos/as estudantes são importantes para realizações subsequentes, mas é preciso ter cuidado para não desenvolver noções de um “passado deficitário”, no sentido de que havia carências em relação ao presente, ou que em comparação estavam atrasados, não eram tão espertos.

No decorrer desta situação de ensino também conversamos sobre a arqueologia ser uma ciência que busca em seus estudos compreender todo o fenômeno humano que permita ser explicitado, estudado e interpretado através da cultura material em sua concepção mais ampla, independente do recorte temporal (BARCELOS, 2016). Esperava-se que, posteriormente, ao estudar a respeito dos povos pré-coloniais os/as estudantes compreendessem que os artefatos concebidos e utilizados pelos seres humanos constituem importante meio para pesquisar a respeito das diversas culturas que os constroem e transformam.

Experiências semelhantes já foram desenvolvidas por outros/as professores/as e podem ser ponto de partida para outras ações. Barcelos (2016), ao ministrar uma oficina para professoras, escreve que quer escapar da noção preservacionista que impera nas questões patrimoniais, assim realiza uma ação com objetos pessoais das participantes, tendo as escolhas como eixo orientador da proposta. Seu relato também foi inspirador para conduzir a aula, pois além de almejar que os/as estudantes reflitam sobre sua materialidade e a historicidade da materialidade de diferentes culturas, também podemos discutir sobre as seleções que fizeram ao escolher tais objetos, os significados que lhes atribuem. Essas noções abrem caminho para a conversa sobre como algo será selecionado para ser guardado, protegido, preservado e, em alguns casos, patrimonializado.

#### **4.1.2 Estudo do conceito de patrimônio cultural**

Um dos objetivos elencados nesta pesquisa foi discutir os patrimônios da cidade de Nova Petrópolis reconhecidos por estudantes de uma turma de 6º ano. Após uma abordagem com os objetos/elementos significativos para os/as estudantes existe a possibilidade de ampliar as perspectivas para uma escala maior, por exemplo, a comunidade ou a cidade. Para alcançar o objetivo proposto, optei por traçar um caminho em que me aproximava da realidade na qual os/as estudantes estão inseridos e o seu entendimento sobre essa realidade, para construir, com eles, compreensões sobre patrimônio e, então, fomentar a discussão a seu respeito. Para Scifoni (2017, p. 11) a construção de conceitos se dá “no desafio e por meio do estímulo com o contexto no qual os sujeitos estão imersos e, neste sentido, o início é sempre a realidade e a experiência prática, a partir da qual se chega ao que pode ser definido como cultura, memória, identidade e patrimônio”. Assim, a abordagem do conceito de patrimônio cultural foi a partir das referências culturais apontadas pela turma.

Essa necessidade de se procurar conhecer as percepções e apropriações que cada grupo social faz do patrimônio é crescente nos estudos e nas diretrizes estabelecidas para esse campo de atuação. A perspectiva que trata de referências culturais<sup>39</sup> desloca o foco dos bens para a dinâmica de atribuição de sentidos por sujeitos particulares, assim, ocorre também o reconhecimento da diversidade de contextos culturais (FONSECA, 2000). O entendimento de que o patrimônio cultural se forma a partir de referências culturais levou ao desenvolvimento

---

<sup>39</sup> O conceito de referência cultural e seus usos possui uma trajetória na área do patrimônio, apresentada neste estudo por Fonseca.

e disponibilização, em 2012, do Inventário Pedagógico<sup>40</sup>, fruto da participação do IPHAN na atividade de Educação Patrimonial do Programa Mais Educação, da Secretaria de Educação Básica do MEC (FLORÊNCIO *et al.* 2016, p.5). Através da consulta a esta publicação ocorreu a inspiração para a realização de uma situação de ensino onde os/as estudantes respondessem algumas perguntas para que suas referências culturais fossem expressadas.

Cabe mencionar que, antes dessa proposta, em 28 de fevereiro de 2020<sup>41</sup> foi realizada uma atividade com o intuito de me aproximar da visão desses estudantes sobre a cidade e os elementos que iriam destacar. Estes/as estudantes elaboraram uma carta/convite, para enviar a alunos/as de uma escola de outra cidade, os/as convidando para conhecer Nova Petrópolis/RS. Foram incentivados/as a escrever de forma livre esse convite, pensando em como se apresentar, falar dos seus gostos, da sua relação com a cidade, dar a sua visão pessoal sobre o lugar onde vivem. Na data em que ocorre esta atividade, a cidade estava comemorando seu aniversário e nós professores somos incentivados/as a elaborar ações educativas sobre o município. Estava ansiosa por ler a escrita de suas cartas. O que uma criança de 11 anos, por exemplo, escreveria para outra criança?

Pensei que encontraria relatos com exemplos de espaços mais pessoais que frequentassem na cidade, mas o que apareceu nas cartas foi praticamente uma “propaganda turística”, falando sobre como a cidade é linda, maravilhosa e destacando locais que a pessoa iria adorar conhecer. A seguir transcrevo alguns trechos das cartas em que se destacam estes aspectos:

*Você gostaria de se aventurar e ver o mundo de cima? Então tenho para você o Ninho das Águias, ele tem mais de 684 metros de altura! Se você gosta de coisas mais calmas, temos também o Labirinto Verde, um local tranquilo e divertido pra tirar fotos. Experimente nossa culinária, como cuca, café colonial, linguíça”.* (Aluno 2)

*Nos pontos turísticos, a beleza é o que mais se destaca, temos o Panelão, a Praça das Flores, o Labirinto Verde, Ninho das Águias, Morro da Fome e muito mais. Temos vários restaurantes onde tem muita variedade de comida e lanches. Aqui é uma cidade maravilhosa e muito calma também.* (Aluna 4).

*O costume em Nova Petrópolis se associa muito a Alemanha, com cucas, salame, Kerb, chopp, etc. Já na parte turística tem a Praça da República onde tem apresentações, um Labirinto e diversas flores, já mais no interior tem o Ninho das Águias, onde muitos usam para relaxar e apreciar a vista ou voar de paraplanagem, e o Panelão São Roque que simplesmente é uma queda d’água. Por esses e tantos motivos espero que você venha conhecer nossa cidade.* (Aluno 13).

*Em toda minha vida eu contemplei as lindas palavras dos turistas que elogiavam Nova Petrópolis. Eles sempre diziam “que cidade linda”, e é mesmo! Temos pontos turísticos como o Ninho das Águias, que é uma rampa de voo livre e tem uma bela*

<sup>40</sup> Esta experiência foi reformulada e publicada pelo IPHAN com o título Inventários Participativos.

<sup>41</sup> Esta situação de ensino ocorreu de modo presencial.

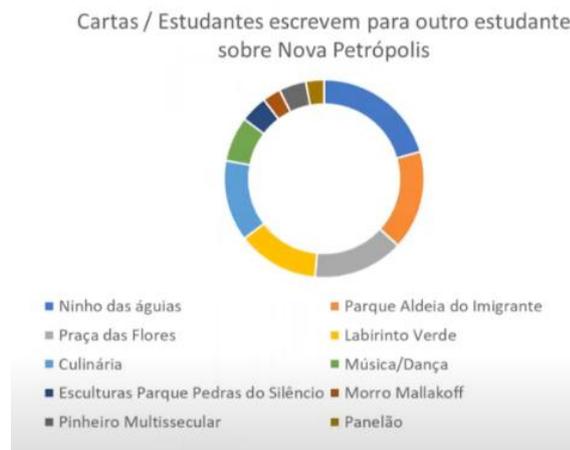
*vista para o vale do Rio Caí, a Praça das Flores que como o nome já diz é repleta de lindas flores, e o Parque Aldeia do Imigrante, que tem como função oferecer uma pequena demonstração de como era a vida dos imigrantes alemães que colonizaram Nova Petrópolis. Em Nova Petrópolis tem lindas paisagens da Serra Gaúcha e bons lugares para relaxar, tomar e beber várias delícias da culinária típica alemã. (Aluno 14).*

Porém, duas cartas tinham relatos que destoavam um pouco em relação a enaltecer os locais turísticos. Por exemplo, o aluno 7 escreveu: *“E tem os pontos turísticos, que são Praça das Flores, Labirinto Verde e etc. Eu já não gosto muito porque eu sei o caminho do labirinto de cor e a Praça das Flores só tem flores nada demais, mas tenho certeza que você vai gostar”*. Quando perguntei se ele preferia reescrever e mencionar algo que ele goste, ele disse que quem vem de fora, como os turistas, elogiam e se interessam por estes lugares, então ele indicaria que fossem para lá, mas para ele tanto faz. Eu compreendi que a atividade solicitada os fazia selecionar elementos da cidade já reconhecidos, veiculados, por exemplo, com o que a prefeitura divulga sobre estes espaços, seja porque a escola realiza saídas de estudos e os inclui, ou por outros motivos. Prevaleceu o discurso do turismo quando comunicam a outras crianças sobre o lugar que habitam. No entanto, as discussões entre estudantes ao realizar esta atividade me fizeram questionar sobre outros elementos culturais que compõem suas vidas.

Dessa forma, a atividade mais voltada para saber suas referências culturais foi proposta em uma aula assíncrona. A atividade foi postada na sala virtual, com as perguntas criadas em um formulário. Após receber o retorno dos/as estudantes, marcamos uma aula síncrona e as respostas foram agrupadas e expostas através de imagens que apresentassem sua totalidade (figura 2 e 3), para que pudéssemos novamente conversar sobre suas percepções.

**Figura 2:** Referências culturais dos/as estudantes

Fonte: elaborado pela autora

**Figura 3:** Respostas dos/as estudantes – atividade cartas

Fonte: Própria autora

As referências apresentadas pelos/as estudantes mostram sua ligação em um primeiro momento com a família, com seus avós, pois a maioria (doze estudantes) escreve que considera um lugar especial a sua casa e a casa desses familiares. Outros locais são mencionados apenas uma vez. Entre os elementos coletivos, em torno dos quais muitos/as estudantes se identificam e percebem a participação da comunidade, estão o *Kerb* (citado por seis), a festa de São João promovida pela escola e pela comunidade, a celebração de Natal, e

sete estudantes também mencionaram a missa. Sobre o que gostam de fazer individualmente, mas também fazem em grupo, dez estudantes mencionaram principalmente jogos de videogame, sete futebol, três o grupo de dança. Esta atividade possibilitou uma aproximação com o repertório cultural dos/as estudantes. Ao expor em aula suas respostas expliquei que, em primeiro lugar, com esta atividade, eu tinha interesse em conhecer um pouco a respeito das preferências deles/as, quais elementos são importantes para a turma, mas também que eles/elas analisassem o que escreveram, percebendo as relações entre o individual e o coletivo. Solicitei que comentassem suas impressões e falassem principalmente sobre as respostas semelhantes, incluindo relatos do que fazem na casa dos avós, sobre o envolvimento da família no *kerb*, entre outras falas. Nessa conversa procurei chamar a atenção para respostas que refletem elementos que eles/as compartilham, que isso mostra parte das relações culturais que existem na comunidade e que se eles/as escolheram falar sobre isto podemos concluir que são coisas importantes.

Perguntei se já tinham ouvido falar na expressão patrimônio cultural. A maioria comentou que nunca tinha ouvido ou não lembrava, apenas um aluno disse que ouviu sobre isso quando acompanhou seu pai em uma reunião na prefeitura, mas não tinha certeza do que se tratava. Expliquei que patrimônio cultural é o nome que recebe elementos da cultura que são significativos, que fazem parte da vida das pessoas de um determinado lugar e que caso elas os perdessem, sentiriam sua falta. Mas que, nem tudo que tem um significado importante é considerado patrimônio, é preciso um processo de seleção, de escolha, para defini-lo. Através dos exemplos deles, expliquei sobre a materialidade e imaterialidade dos patrimônios. Também mencionei que existem instituições e órgãos responsáveis por identificar, preservar, promover e proteger o patrimônio cultural. Conversar sobre suas respostas e só posteriormente refletir com eles/as sobre o significado de patrimônio cultural permitiu que construíssem este conceito a partir de suas referências e pudessem reconhecer que é um conceito amplo.

Na continuidade dessa aula, mostrei uma imagem relacionada à atividade realizada no dia 28 de fevereiro de 2019, com os principais elementos escritos nas cartas. Expliquei que ao solicitar que falassem da cidade para outras pessoas, aquelas respostas tinham aparecido de forma geral nas cartas da turma. Disse a eles que eu imaginava que eles iriam escrever coisas mais pessoais, mas isso só apareceu quando fiz a atividade sobre as referências. Desse modo, queria saber como eles percebem essa diferença nas respostas. Um aluno disse: “*pensamos em coisas diferentes quando se trata de nós, do Pinhal ou de Nova*” (aluno 14); outra aluna

comentou que para falar da cidade eles pensaram no que os turistas iriam querer, mas que também alguns são lugares que eles gostam (aluna 4); uma aluna disse que escreveu como um lugar a Sociedade do Pinhal porque ela almoça lá, dança com o grupo, participa dos eventos, mas que uma pessoa de fora não teria interesse (aluna 9). Um aluno lembrou que a pousada que tem em frente a Sociedade recebe turistas, a festa do *Kerb* também, que ciclistas fazem passeios, então, talvez, dependendo da pessoa, teria interesse sim (aluno 19). Estes/as estudantes vivem em uma localidade afastada cerca de 15km, ou mais, do centro da cidade, mas todos/as já realizaram saídas de estudos para a maioria dos locais mencionados na carta. A partir de seus comentários refleti com eles sobre qual imagem queremos passar a respeito da cidade e de onde vem a nossa ideia sobre essa imagem.

Retomei a conversa sobre patrimônio cultural e mostrei os locais que foram selecionados pelo poder público como patrimônios culturais de Nova Petrópolis, através da Lei Municipal nº 3.621/2007. Os alunos sabiam alguns e passamos a pensar sobre os motivos de terem escolhido tais locais, que são quatro edificações. Abaixo (figura 4) apresento uma imagem com as referidas edificações.

**Figura 4:** Patrimônios culturais de Nova Petrópolis reconhecidos pelo poder público



Fonte: elaborado pela autora - arquivo pessoal

Nesta atividade dialogada, acredito que os/as estudantes refletiram sobre elementos que eles identificam, o porquê desta seleção, assim ampliou-se a compreensão dos motivos

que levam algo a ser eleito, quem decide, com base em quais critérios, estimulando a análise de contextos nos quais eles estão inseridos. Em vários momentos tivemos discussões oportunas, como quando uma aluna comentou “*Imagina em todo o Brasil quantos patrimônios diferentes existem*”. A partir desse comentário, também refletimos que nem todo patrimônio precisa necessariamente ser importante para nós, individualmente, mas pode ser importante para outras pessoas. Respeitar isso é fundamental para viver em uma sociedade mais justa e igualitária.

## 4.2 PROVOCAÇÕES

### 4.2.1 “Agora eu sei vazio não estava”

Em uma aula<sup>42</sup> assíncrona foi disponibilizado para os/as estudantes o *link*<sup>43</sup> de um mapa elaborado a partir da ferramenta Google My Maps<sup>44</sup>. Esta ferramenta tem como principal função a criação e compartilhamento de mapas digitais personalizados, inclusive, com a possibilidade de produzir de forma colaborativa. A escolha pelo uso dessa ferramenta se deu por alguns motivos, entre eles, já estávamos utilizando (obrigatoriamente) o Google Classroom e outras ferramentas da Google em nossas aulas, como o Google Meet, e erámos incentivamos a explorar outros recursos da plataforma. Outro motivo foi o intuito de explorar informações a respeito de diferentes sítios arqueológicos do Rio Grande do Sul com a possibilidade de visualizar uma amostra da diversidade de sítios, sua distribuição no mapa, possibilitando pensar nas ocupações do território e através de algumas evidências arqueológicas refletir sobre aspectos culturais e sociais dos povos associados a tais sítios. Para a seleção do conteúdo, consultei o livro *12.000 anos de História: Arqueologia e Pré-História do Rio Grande do Sul*, e estudos acadêmicos sobre os sítios arqueológicos apresentados no mapa. Além de pontos aproximados de onde se localizam alguns sítios arqueológicos do Rio Grande do Sul, foram inseridos documentos sobre contatos interétnicos entre indígenas e imigrantes em Nova Petrópolis e informações a respeito das pesquisas arqueológicas realizadas em Nova Petrópolis.

---

<sup>42</sup> Em algumas aulas anteriores os/as estudantes estudaram a respeito de teorias sobre caminhos percorridos pelo ser humano para chegar à América, bem como modos de vida dos primeiros habitantes da América. Pensando nos objetivos desta dissertação vou focar em apresentar situações de ensino que se relacionam com eles.

<sup>43</sup> <http://bit.do/fSfV2>

<sup>44</sup> <https://www.google.com/intl/pt-BR/maps/about/mymaps/>

Na aula assíncrona, onde foi disponibilizado o mapa, os/as estudantes foram convidados/as a explorá-lo, acessar cada categoria, pontos, e registrar suas impressões sobre o que estavam explorando, para, posteriormente, apresentar em aula e trocar suas visões com os/as colegas. Na aula síncrona que se seguiu, os/as estudantes comentaram sobre informações do mapa que chamaram sua atenção. Iniciei perguntando se todos/as conseguiram acessar o mapa, o que poderiam falar a seu respeito, o que tinham achado das imagens, dos textos, se tinha registrado algo e queriam comentar. A seguir destaco algumas falas:

*Anotei que pesquisadores estudam a contribuição de povos indígenas para a expansão da floresta de araucárias, pois acreditam que com as atitudes deles, eles favoreceram o aumento dessa floresta. Isso tudo foi feito e agora ela está em extinção. (Aluno 13).*

*Muitas plantas surgiram como produto de técnicas indígenas de manejo da floresta. (Aluno 19).*

*Muitas coisas que a gente come hoje foram cultivadas pelos primeiros indígenas, eles plantavam mandioca, milho, batata-doce, abóboras, feijão... (Aluna 11).*

*Escrevi sobre os rastros, sobre alimentos e alterações na paisagem que marcam a História do Brasil desde os tempos antigos. Pensei como seria se eu deixasse algo para alguém do futuro. Pois no futuro poderiam ver como eram feitos os costumes da minha época. (Aluno 14).*

*Achei várias coisas interessantes, a habilidade de quem fez os zoólitos, deve ter sido difícil, e é muito bonito. (Aluno 1).*

*Escrevi sobre as estruturas semissubterrâneas, porque achei muito inteligentes as pessoas que pensaram nelas para se proteger do frio. (Aluna 8).*

*Eu acho importante que tenham fontes históricas; como a pintura rupestre entre outros. Pois sem estes artefatos seria mais difícil de compreender a nossa história (Aluna 5).*

*No mundo há diferentes sociedades, que criam maneiras diferentes de viver e se relacionar com seus lugares e, assim, transformam a paisagem, e muitas coisas suas ficam ao longo do tempo. Me chama atenção como uma coisa normal do nosso dia pode ser valiosa para os seres que habitarão a Terra daqui a anos, penso que isso é*

*uma coisa muito legal para se pensar e ter na mente para outras gerações saberem nosso estilo de vida. (Aluno 14).*

Ao mesmo tempo em que os/as estudantes falavam, eu estava projetando o mapa e abria no ponto que estava sendo comentado, para todos/as visualizarem, complementava mostrando as fotos e informações daquele ponto e ainda alguns alunos/as faziam comentários a respeito. A aula se baseou na interação, no diálogo, nas trocas de impressões. Por meio da visualização do mapa pude conversar com os/as estudantes sobre quais maneiras pesquisadoras/es estudam como diferentes povos indígenas organizavam o seu território, como se dava sua mobilidade, seus espaços delimitados e defendidos. A amostra da diversidade de sítios arqueológicos ligados aos povos Jê (locais de habitação, de cultivo, de realização de diferentes rituais), por exemplo, podem sinalizar um cenário onde é possível identificar lugares com funções específicas, “o que nos remete a uma paisagem estruturada, onde existem diferentes lugares com funções culturalmente definidas” (CORTELETTI; DEBLASIS, 2018, p. 146). Através desses sítios, podemos pensar que existia a permanência por muitas gerações de maneira ininterrupta no mesmo território. As informações que os/as estudantes destacaram puderam aprofundar essas discussões para a aula a partir das falas deles/as, pois reconheceram a contribuição intencional para a expansão da mata de araucária, a produção de alimentos e a arquitetura expressando influências culturais. Os/as estudantes expressaram a importância da cultura material para o estudo das sociedades, imaginando como eles mesmos e seu modo de vida poderia ser estudado a partir de vestígios que pessoas do futuro encontrariam.

Neste material, estavam informações sobre pesquisas arqueológicas ocorridas na década de 1960, em Nova Petrópolis; também apareciam transcrições de ofícios escritos por diretores da colônia provincial, com situações em que imigrantes encontram indígenas Kaingang. Perguntei se eles/as haviam lido estes pontos do mapa e falaram que não lembravam. Expliquei sobre estas pesquisas, sobre os relatos, e mostrei a questão exploratória que responderam quando estavam no 5º ano, com trechos de algumas respostas que se assemelhavam. Quis saber o que eles pensavam agora sobre a pergunta e sobre suas respostas. O aluno 14 respondeu: “Agora eu sei, vazio não estava, tinha gente... os indígenas e talvez depois outros povos”. Ao que o Aluno 1 disse: “Tem uma história muito mais antiga”.

Nesta manhã, nosso tempo de aula estava acabando e solicitei que pensassem na pergunta, se responderiam da mesma forma ou se gostariam de acrescentar algo. Como as respostas foram transcritas por mim, enviei para cada estudante, individualmente, para que

pudessem consultar. Esta seria nossa próxima atividade assíncrona. Assim eles/as receberam novamente a pergunta “*Escreva o que você sabe a respeito do lugar onde você vive, antes e depois da Criação da Colônia Provincial de Nova Petrópolis*” e ficaram livres para reescrever se assim considerassem necessário. Cabe ressaltar que a prática da reescrita em sala de aula necessita da orientação docente que irá realizar as correções e direcionar o aperfeiçoamento de algum texto, por exemplo. Nesta atividade, preferi deixar os/as estudantes livres para que eu pudesse perceber se haviam relido seus textos e avaliado a necessidade de uma reformulação.

Dezesseis alunos/as realizaram a atividade e reescreveram seus textos. Quatro estudantes fizeram alguns complementos, mas não incluíram nenhum conteúdo novo, permaneceram com as informações relacionadas apenas aos imigrantes. Um deles menciona “*acho que falaria dos mais de 2.000 anos*” (aluno 19), mas não tem continuidade para saber o que ele compreendeu. Os outros três acrescentam fatos para o período posterior relacionado à criação da Colônia Provincial de Nova Petrópolis (aluno 10, aluna 15, aluno 16). Quando perguntei o motivo para só terem reforçado as informações que já existiam, disseram que não sabiam o que acrescentar nas respostas. Continuei o contato me colocando à disposição para auxiliar se tivessem dúvidas, porém só deram retorno após uma aula online, quando, escutando sobre as respostas dos colegas, dois questionaram se poderiam enviar novamente, admitindo que não haviam se envolvido muito na tarefa.

Em relação aos/às estudantes que reformulam e apresentam novos elementos sobre o que sabem a respeito do lugar onde vivem antes da criação da colônia, doze alunos/as escreveram sobre os povos indígenas. A seguir alguns exemplos de trechos incluídos na reescrita:

*Os registros arqueológicos mais antigos do território que hoje é o Rio Grande do Sul têm sua data estimada em mais de 12.000 anos. A história da ocupação do Rio Grande do Sul pode ser contada através de três movimentos de migração. Vou falar em especial dos povos falantes de línguas da família “Jê”, que viviam em locais que hoje são conhecidos como campos de cima da serra e locais que hoje são cidades, como Caxias do Sul, Nova Petrópolis. Criaram uma cultura própria caracterizada por grandes alterações na paisagem natural através de construções, como as casas semissubterrâneas, que são escavações circulares no solo. No interior das casas, arqueólogos e a arqueologia encontraram fogueiras, artefatos de pedra lascada, polida, cerâmica, vestígios de alimentos. Além das estruturas para moradia também encontraram estruturas para sepultamentos. Um dos seus principais alimentos era o pinhão. Pesquisadores estudam a contribuição de povos indígenas para a expansão da floresta, pois eles podem ter espalhado sementes e favoreceram o aumento dessa floresta que atualmente está em extinção. (Aluno 13)*

*Quem habitava o território que hoje é Nova Petrópolis eram os indígenas, bem, eles se movimentavam por onde hoje é Rio Grande do Sul, haviam os indígenas tupi-guarani, Jê e outros. Os indígenas Jê gostavam de milho e moranga, e os tupi-guarani plantavam mais batata doce, milho, mandioca e suas casas eram bem diferentes, as casas dos Jê eram menores e dos Tupi-guarani eram maiores para mais pessoas. Os Jê gostavam de pinhão, que é a semente da araucária, espalhavam no chão para nascer mais em mais lugares, hoje é uma espécie ameaçada ou em extinção pois as pessoas cortavam muito e hoje é uma coisa proibida porque querendo ou não essas árvores também são parte da história e importantes na natureza. (Aluno 14).*

Considero que, ao procurar identificar conhecimentos prévios dos/as estudantes e propor sua “reinterpretação”, os/as alunos/as puderam perceber semelhanças e diferenças entre o que já sabiam e o novo conteúdo, reorganizaram seus conhecimentos decidindo o que seria relevante expressar a respeito, explicitando um papel ativo no próprio processo de aprendizagem. Alegro (2008, p.23) indica que circulam na sala de aula “diferentes discursos”, como, por exemplo, o veiculado no livro didático, na fala do professor, na tradição oral, nos meios de comunicação de massa, mas também o conhecimento elaborado por estudantes. Nesta perspectiva, aprender História levou a indagar um conhecimento já adquirido que pôde ser ressignificado. Através do texto pós-intervenção, um número expressivo de estudantes modificou sua narrativa, apropriando-se de algumas ideias para reconhecer os indígenas como os primeiros habitantes da região e escrever sobre suas culturas.

#### **4.2.2 “Eles mereciam mais espaço no livro”**

Em outra aula síncrona<sup>45</sup>, conversamos sobre as respostas reelaboradas, e que muitos/as apresentaram outros elementos nesta nova escrita. A maioria dos/as alunos/as levou em consideração as discussões realizadas em aula e os materiais de leitura. Utilizei a produção do texto como objeto de reflexão para iniciar essa aula, perguntando novamente se lembravam das respostas anteriores e por que alguns a haviam modificado. A aluna 11 falou que lembrava, vagamente, de eu ter ido na sala deles aplicar a questão e que, provavelmente, não lembrava, naquela ocasião, de ter estudado sobre povos indígenas no contexto de Nova Petrópolis e, agora, percebeu que poderiam incluir. O aluno 2 falou que haviam estudado sobre Nova Petrópolis fazia muito tempo, então, agora, estava “mais fresco” o conteúdo. Aproveitei para perguntar se, quando estudaram sobre Nova Petrópolis, também tinham aprendido assuntos que vimos este ano e quem se manifestou disse que não lembrava.

---

<sup>45</sup> A atividade realizada na aula síncrona era iniciada através da conversa com os estudantes, e escrevia no chat as perguntas que fazia a eles/as e compartilhava as imagens. Depois da aula disponibilizava o percurso da atividade na sala virtual para quem estivesse ausente acessar e poder participar.

Mostrei imagens de um livro que utilizaram no quarto ano, quando realizaram nas séries iniciais, de forma mais pontual, estudos sobre a cidade. Perguntei se eles/elas lembravam deste material e quem estava na escola, em 2018, afirmou que sim. Alguns quiseram comentar sobre o que lembravam do livro, o que gostaram de estudar nele e aproveitei para sugerir a análise do índice do livro, que era uma das intenções da aula. Solicitei que lessem o índice do livro e falassem se neste índice consta referência a conteúdos que foram estudados no trimestre. Deixei em aberto quais assuntos seriam para ver o que eles/as associavam. Compartilhei a foto do índice por uma apresentação durante a chamada via Meet e na sala virtual. Alguns disseram que nós falamos sobre a cidade e o livro também. Um aluno disse:

*No índice não sabemos se fala ou não dos povos indígenas, eu me lembro que o livro falava bem pouco disso, que foi uma troca de conhecimentos entre os indígenas e os imigrantes, mas nem sempre o contato entre eles era pacífico. (Aluno 14).*

Foi essa a oportunidade para perguntar a todos/as se eles/as lembravam sobre o livro tratar ou não a respeito dos povos indígenas, cinco falaram que achavam que sim e outros dez que não. Mostrei a eles/as a página do livro que fala poucas linhas sobre a etnia *Kaingang* de forma semelhante a que o colega havia exposto e comentei a respeito do que foi abordado.

Perguntei se, para eles/as, os assuntos que estudamos este ano poderiam estar mais desenvolvidos no livro. Alguns estudantes responderam que “*Sim, porque é um assunto que conta sobre indígenas, mostra a história desses povos*”(Aluna 11); “*É uma história pouco relatada no livro, acho que poderiam escrever mais sobre os indígenas*” (Aluno 14); “*Olha, acho que não, por que esse livro fala mais sobre a história alemã, não que isso não seja importante, mas sobre os indígenas acho que já tem o suficiente no livro*” (Aluna 10); *Deve fazer parte, pois faz parte da história da cidade*” (Aluno 13); “*Pelo tempo e pelos rastros deixados em nossa cidade eles mereciam mais espaço no livro.*” (Aluno 19).

Alguns/mas alunos/as, durante essa conversa, comentavam o que gostariam que aparecesse no livro: os sítios arqueológicos; para saberem como eram feitas as casas, quais materiais eram usados, como encontravam, falando que, para eles, era como se conhecessem lugares novos dentro da cidade ou, simplesmente, porque acharam bem legal estudar sobre esse assunto. Foi proposto que imaginassem que eles/as fossem reescrever o livro e deveriam pensar em reformular o índice com títulos de assuntos para incluir se fosse o caso. Nesse momento, a intervenção de um aluno iniciou o seguinte diálogo:

Aluno 14: *Profe, mas de que adianta, eu acho que eles que escrevem o livro não sabem muitas coisas sobre os povos indígenas para colocar aí*

Aluno 1: *É uma história bem antiga e poucas pessoas conhecem.*

Aluno 14: *Ah, eu acho que é uma história que querem abafar, não traz orgulho porque os indígenas tinham essa terra e os alemães meio que expulsaram.*

Aluna 5: *É, eu acho que eles não têm tanto interesse e não querem.*

Comentei dizendo que são pontos importantes para pensar: se existiu um desconhecimento por parte de quem escreveu o livro, mas nesse caso também mostra uma postura de não buscar mais materiais; ou se sabiam mais, mas não quiseram incluir... Mencionei a eles/as que a elaboração de um livro depende do ponto de vista e dos objetivos adotados pelos autores/as, por isso os provoquei a pensar se poderia estar escrito de outra forma, pois podemos ter acesso a mais elementos históricos que traçam a formação do território onde vivemos. Os diferentes posicionamentos dos alunos, a partir de uma consideração sobre a utilidade da tarefa, já que na visão de um deles o livro não seria, de fato, reescrito, oportunizaram uma conversa sobre intencionalidade. A análise do livro foi realizada através de perguntas no Google Formulários, após os diálogos mencionados, para que todos/as estruturassem de forma escrita suas ideias. Nove alunos/as realizaram a atividade e reescreveram parte do índice incluindo novos tópicos, entre eles, a “História dos povos indígenas” e apenas um estudante escreveu patrimônios culturais, pois afirmou não ter encontrado no índice. Considero que esta é uma atividade de problematização, na qual um objeto conhecido e comum para os/as estudantes pode ser questionado para pensar as noções que carrega, que temas privilegia e quais negligencia. Esta foi uma aula, entre outras que ocorreram, objetivando reconhecer quais são os parâmetros selecionados para se pensar a história da cidade que estão marcadas por questões de poder e exclusão de determinados grupos.

As sociedades não são homogêneas, possuem complexidades que são possíveis interrogar. Nesta escrita sobre a cidade do passado, é o presente que a pensa, suas formas de percepção se renovam continuamente e influenciam a narrativa histórica. Neste sentido, Pesavento considera que as gerações constroem seu passado, através de “mito das origens, recolhendo as lendas, descobrindo seus pais ancestrais, elegendo seus heróis fundadores, identificando um patrimônio, catalogando monumentos, atribuindo significados aos lugares e aos personagens, definindo tradições, impondo ritos” (PESAVENTO, 2007, p.16). Pensando nisso a autora acredita que é necessário realizar um despojamento do olhar, procurar

compreender as razões, as sensibilidades que mobilizaram a construção de determinadas narrativas. Isto pode levar a reavaliar personagens, acontecimentos, para ceder espaços a novas interpretações (PESAVENTO, 2007, p. 17).

#### **4.2.3 “Podia incluir outros povos também, né?”**

Continuando na perspectiva de problematizar as visibilidades elencadas sobre o município, outra situação de ensino desenvolvida teve como proposta analisar, em conjunto com os/as estudantes, o espaço do Museu Histórico Municipal de Nova Petrópolis. Museus são locais que guardam artefatos que um grupo de pessoas decidiu proteger, mas não se refere apenas ao acervo que abriga, diz respeito também àquilo que deseja comunicar. Chagas afirma que “toda a instituição museal apresenta um determinado discurso sobre a realidade”, este discurso “não é natural e compõe-se de som e de silêncio, de cheio e de vazio, de presença e de ausência, de lembrança e de esquecimento” (CHAGAS, 2006, p. 19). Desta forma, o autor avalia que as instituições museológicas estão longe de serem espaço neutro e apolítico.

O museu é uma forma de estudar e compreender seleções, refletir sobre qual versão da história nos é perceptível. Através de perguntas e hipóteses, é possível interpretar o que está sendo retratado, por quais motivos as exposições foram pensadas de tal forma, de modo que o/a estudante perceba que o museu não é mera ilustração de fatos ou de determinada realidade. Os museus podem ser subvertidos a cada visita, pois conforme Pereira e Carvalho (2010, p. 384). “o campo da recepção é, também ele, diverso e criativo”. Na atividade que será apresentada a seguir os/as estudantes não realizaram propriamente uma visita, mas foram levados/as a rememorar suas lembranças em relação às visitas anteriores. Através de fotografias das exposições ocorre a problematização do que está sendo exposto, pensando nos processos relacionados ao conhecimento histórico.

Na aula síncrona, início explorando as lembranças que os/as estudantes possuem sobre o museu. Em um primeiro momento, projetei uma apresentação de slides com a fachada externa do Museu Histórico Municipal de Nova Petrópolis e perguntei se eles/as reconheciam que local é aquele. Logo um aluno responde que é o Museu que fica no Parque Aldeia do Imigrante. Pergunto se mais alguém já o visitou e respondem que sim, foram com a escola ou com a família. Quando peço que falem sobre o que lembram a respeito desse lugar, os/as estudantes descrevem alguns objetos que fazem parte da exposição:

*Lembro que tinha ferramentas de trabalho, uma mesa com dinheiro antigo. (Aluno 2).*

*Eu também lembro das ferramentas, também tinha uma parte com fotos e nomes de ex prefeitos; tem armas, uma mesa com pedaços de meteoro. (Aluno 14);*

*Tem uma sala com roupas do folclore (Aluna 9);*

*Eu lembro de uma parte com instrumentos musicais. (Aluna 11);*

*Ah, tem também objetos de quarto, de cozinha, tem coisas de madeira, cerâmica, é pra ser objetos antigos, mostrar como foi evoluindo, muita coisa a gente conhecia de casa, algumas coisas tem nas casas... tipo o ferro a brasa, enxada, a foice, o bule, lembro desses. (Aluna 8);*

Nem sempre todos/as estudantes se manifestam, alguns por questões pessoais, outros/as não tem microfone no seu equipamento, ou podem estar em um lugar com barulho e não querem abrir o áudio, pensando nisso, compartilhei com eles/as uma fotografia da frente do museu, no Jamboard, para que pudessem também responder interagindo neste meio. Foi a primeira vez que usaram o recurso e gostaram de ver que podiam acompanhar os/as colegas digitando, os *post-its* se movimentando. Abaixo (figura 5) apresento um *print* da tela compartilhada com os/as estudantes.

**Figura 5:** *Print* da atividade desenvolvida no Jamboard

The image shows a Jamboard interface with a central photograph of a museum building with a red roof and white picket fence. Surrounding the photo are several colorful sticky notes with text in Portuguese:

- Top Left (Light Blue):** Sim, é um museu que fica no Parque Aldeia do Imigrante.
- Top Left (Light Green):** Sim, é o museu do parque aldeia do imigrante
- Top Center (Light Blue):** Você sabe que local é este?
- Top Center (Orange):** O que tem dentro deste local?
- Top Right (Pink):** sim este é o museu localizado no parque aldeia do imigrante
- Top Right (Light Blue):** Lá tem dinheiro, instrumentos musicais, televisão e etc
- Middle Left (Pink):** Tem várias coisa interessantes, como armas, dinheiro, um canhão e etc.
- Middle Left (Yellow):** Sim, Museu Histórico do Parque Aldeia do Imigrante
- Middle Right (Pink):** Tem coisas antigas que retratam o passado
- Middle Right (Light Blue):** Tem coisas históricas que lembram o passado. Exemplo: máquina de costura, armários, armas e entre outros
- Bottom Left (Yellow):** Tem coisas antigas expostas que retratam vestimentas e artefatos que tinham no passado
- Bottom Left (Pink):** Museu localizado no Parque Aldeia do Imigrante em Nova Petrópolis
- Bottom Left (Light Green):** vários objetos antigos, ferramentas, coisas de quarto, cozinha...
- Bottom Center (Light Green):** Vários objetos antigos que retratam o passado
- Bottom Right (Pink):** é o museu, tem uma sala com roupas do folclore
- Bottom Right (Light Green):** Sim, é um museu, que fica no Parque Aldeia do Imigrante
- Bottom Right (Light Green):** É um Museu, ali tem fotos de ex prefeitos; tem armas, uma mesa com pedaços de meteoro.

Fonte: Própria autora

Após suas falas, projetei fotos internas das salas do museu (figura 6), e observamos que os/as estudantes contemplaram boa parte do que consta nas exposições. As imagens foram projetadas uma por uma, abaixo apresento um mosaico de algumas imagens reunidas.

**Figura 6:** Imagens do Museu Histórico Municipal de Nova Petrópolis



Fonte: Própria autora, a partir de arquivo pessoal

Perguntei se eles/as sabiam a origem do prédio e dos objetos que estavam ali expostos. Um aluno respondeu:

*Meu tio contou que umas vezes, deve fazer um tempo, passavam pessoas no interior, pediam pras pessoas das casas se queriam dar ou vender algumas coisas e as pessoas aceitavam, aí agora tem várias lojas vendendo, cobrando caro... não sei talvez alguém da prefeitura comprou também e pôs ali.... (Aluno 13).*

*Mas também as pessoas doam objetos pro museu. (Aluno 14).*

Eu comentei que, possivelmente, várias peças foram doadas e que, realmente, algumas foram compradas<sup>46</sup>, na década de 1990, para compor o acervo do Museu. Ressalto que isto foi em um momento para iniciar o Museu, mas acredito que atualmente deve apenas considerar receber doações. Um aluno entrevi e comentou sobre o prédio, que também fez parte dos meus questionamentos. Ele falou: *“E o prédio, pelo que eu lembro, o prédio estava em outro lugar e foi reconstruído ali, foi assim com várias construções da Aldeia do Parque”* (aluno 13).

Nesse momento, questionei se mais alguém sabia sobre essa característica do Parque. Alguns alunos responderam não lembrar, outros/as disseram que sim, lembravam que vários espaços do parque, a ferraria, igreja e salão de baile, por exemplo, haviam sido retirados de localidades do interior e reconstruídas ali. A aluna 5 comentou que casas de famílias do Pinhal Alto (localidade onde os/as estudantes moram) também tinham sido levadas para formar a aldeia. Expliquei, a partir das considerações de Paz (2006, p. 345), que; a ideia de criar este parque, segundo pessoas que se envolveram no projeto, surgiu quando, no Rio Grande do Sul, se comemorava os 150 anos da imigração alemã, em 1974. Em Nova Petrópolis realizaram um desfile cívico, que homenageava os colonizadores e, para isso, foi feito um levantamento de elementos culturais. Após esse momento, um grupo de pessoas da cidade, com o apoio do legislativo e executivo, se empenhou para criar um espaço de guarda e preservação de elementos que eles acreditavam contar a história da cidade e se inspiraram em parques existentes na Alemanha. O objetivo era retratar “um povoado típico de imigrantes alemães, próximo ao que caracterizava Nova Petrópolis entre os anos de 1875 e 1910” (PAZ, 2006, p. 348). O parque foi inaugurado<sup>47</sup> em 1985 e tido como destaque no roteiro turístico do estado. Expliquei também que o Sesquicentenário da imigração alemã motivou várias cidades a desenvolver ações relacionadas à história da imigração e seus descendentes, mas que o foco no turismo também foi um fator.

Projetei (figura 7) para os/as alunos/as um trecho do livro onde estas informações são relatadas, em conjunto com um trecho da pesquisa de Weber (2006) adaptado:

---

<sup>46</sup> De acordo com a Lei Municipal Nº 2.172, de 13/12/1996, foi autorizada a compra para adquirir um acervo destinado ao Museu Histórico do Município.

<sup>47</sup> Através da Lei Municipal Nº 4.581, de 03/06/2016, ocorre a concessão administrativa de uso remunerado do parque. Para que a proposta de concessão fosse aprovada deveria seguir as seguintes diretrizes: a) Preservar a cultura germânica e potencializar a identidade e o acervo histórico de Nova Petrópolis; b) Valorizar as entidades e grupos folclóricos do município nas atrações e atividades propostas; c) Qualificar os atrativos existentes e desenvolver novas opções de serviços e entretenimento, levando em consideração o público-alvo e a proposta de valor apresentados no Plano Municipal de Turismo.

**Figura 7:** Texto utilizado em aula.

**Parque Aldeia do Imigrante**

O biênio 1974/1975, no Rio Grande do Sul, marcou o Sesquicentenário da Colonização Alemã. Passou-se a valorizar os elementos culturais trazidos pelos grupos étnicos aqui estabelecidos. Nova Petrópolis integrou-se ativamente nas comemorações. A “Semana da Pátria” de 1974 homenageou os colonizadores no desfile cívico. Para isso realizaram um levantamento dos elementos culturais de povoadores da região. Este trabalho revelou a existência de uma riqueza que se julgava perdida, esquecida. Compreenderam que existia um rico patrimônio, e desejaram realizar um movimento para preservar e valorizar a história da região. Foram recolhidos objetos e utensílios utilizados nas atividades produtivas e no cotidiano das famílias dos pioneiros. Para sua guarda e preservação teria de ser criado um espaço específico que poderia servir também para sediar eventos culturais e festivos. Nesse sentido foi proposta a criação de um espaço público, um parque. Este parque foi projetado com duas áreas distintas, a primeira deveria oferecer uma área comercial e a segunda uma parte histórica, com a criação de uma “Aldeia Histórica”. Este parque passou a ocupar um lugar de destaque no roteiro turístico do Rio Grande do Sul.

PAZ, Ivoni Nôr. Evolução política e econômica de Nova Petrópolis: de colônia provincial a município, da pequena propriedade ao turismo. Porto Alegre: CORAG, 2006. p. 344 - 349

**Reavivamento étnico**

A autora considera que o município de Nova Petrópolis, entre outros, explorou a articulação entre turismo e passado. Em 1974, foi criada a Secretaria Municipal de Turismo. Ainda na década de 1970, esta, juntamente com a Secretaria de Educação e Cultura de Nova Petrópolis e com a assessoria do Curso de Turismo da PUCRS, passou a elaborar projetos visando à implementação do turismo no município. A base de promoção turística contava com elementos selecionados nos referenciais culturais ligados à imigração alemã no município. A autora percebe que, dessa forma, em Nova Petrópolis, foi intenso o movimento de promoção e revitalização da cultura relacionada aos descendentes de alemães, sendo que as intervenções trouxeram resultados efetivos para o turismo local e para o reavivamento étnico.

WEBER, Roswithia. Mosaico Identitário: história, identidade e turismo nos municípios da Rota Romântica - RS. Porto Alegre: UFRGS, 2006 (Tese de Doutorado PPGH).

Fonte: Própria autora, adaptado de textos de Paz (2006) e Weber (2006).

Após a leitura do primeiro texto, realizei alguns questionamentos sobre o levantamento de elementos culturais e o que pensava o grupo de trabalho ao iniciá-lo. Quem primeiro se manifestou respondeu: *“eles pensaram que parte da cultura estava esquecida, perdida”*.

Comentei que quando li fiquei pensando por que consideraram que a história relacionada aos colonizadores estaria perdida ou esquecida. Uma aluna falou:

*Sora, não sei se tem a ver, mas minha avó me falou que teve uma época que só falavam o dialeto alemão, mas depois foram proibidos de falar, então na escola começaram a falar só o português e muitos nem entendiam. (Aluna 4).*

Após a fala da aluna, outras duas alunas também disseram que seus familiares contaram algo parecido. Comentei brevemente sobre a Campanha de Nacionalização instituída dentro do Estado Novo, no governo de Getúlio Vargas e que, realmente, no livro, fazem menção a este período. Expliquei que foi uma forma da autora do livro contextualizar porque era importante criar o espaço que se tornaria o parque. *“Para preservar o patrimônio*

*né sora?’’*, o aluno 14 entrevistou. Respondi que sim, é o que o relato nos conta, e perguntei que outro objetivo aparece no texto, e vários falaram *“oferecer uma área comercial”*. O que isto significa? A aluna 3 respondeu *“receber turistas”*.

Na sequência chamei atenção para o texto no qual Weber (2006) considera que o município de Nova Petrópolis, entre outros, explorou a articulação entre turismo e passado. A autora também menciona uma revitalização da cultura e um reavivamento étnico. Perguntei aos alunos o que eles compreenderam sobre estas afirmações. Realizaram perguntas sobre a palavra étnico ter relação com a etnia alemã, se reavivar era parecido com reviver. Feitos os esclarecimentos, alguns alunos responderam:

*Porque as pessoas julgaram que a cidade deveria preservar seu passado e dar valor a isso, dando mais valor ao passado do seu território, aí tornaram um ponto turístico, as pessoas se interessaram e agora na cidade vários pontos turísticos remetem ao passado. (Aluna 11).*

*É tipo como dizem... juntar o útil ao agradável. (Aluno 14).*

*Sora, quando fui achei chato, eu era pequeno, fui mexer nas coisas levei um xingão... e naquele texto ali está escrito espaço público, só se for naquela época porque hoje é cercado e paga caro pra entra. (Aluno 6).*

Neste momento os/as alunos/as voltaram a comentar sobre quando visitaram o espaço do Museu, um deles falou sobre o cartão do município que isenta a entrada (alguns não conheciam e a conversa tomou outros rumos). Dessa forma, procurei retomar para as imagens das exposições do Museu e projetei novamente as fotografias do seu interior.

Perguntei que percepções eles/as têm sobre as escolhas para compor o acervo, a exposição em cada sala, o que o museu conta. Algumas respostas:

*A minha percepção é que eu posso aprender como era o passado com esses objetos, imaginando como era a vida deles com esses artefatos (Aluna 11).*

*Que dá pra aprender bastante, quiseram mostrar como era viver nesse tempo, o ruim é que não pode mexer... (Aluno 7).*

*Fizeram assim pra poder conhecer como era a vida antigamente. (Aluna 5).*

*Conta como foi evoluindo, a história de Nova Petrópolis. (Aluno 13).*

*Mas dá impressão que era especificamente só os alemães, podia incluir outros povos também, né? (Aluno 14).*

*Ah, a gente estudou que teve outras etnias aí não aprofunda, podia ter mais sobre os indígenas, isso é importante. (Aluno 1).*

Outros alunos concordaram que poderia, então, aparecer outros elementos no museu, mas não souberam explicar quais, ou como estariam neste espaço. Mostrei que o Museu tem alguns artefatos de povos indígenas<sup>48</sup> expostos (figura 8), que estão em uma mesa, dispostos ao lado de fragmentos de minerais. Chamei atenção para o fato de que eles lembraram, cada um com sua fala, de muito do que está na exposição, mas ninguém lembrou dos artefatos, então perguntei o porquê. O aluno 1 respondeu: *“por não terem destaque”*, ao que o aluno 2 falou: *“eu lembrei do fragmento de meteoro e lembrava de umas rochas, mas não lembrava dos artefatos”*.

**Figura 8:** Artefatos indígenas.



Fonte: elaborado pela autora – arquivo pessoal

Comentei que, realmente, a exposição não dá destaque, inclusive, a gente pode sair de lá sem ver estas peças e, mesmo se a pessoa olhar, não tem muita explicação... Um aluno entrevistou:

Aluno 14: *É seria interessante se representassem mais a vida deles, quantos povos, como eram as coisas... se tivesse mais isso aí talvez ia ser mais conhecido.*

Aluno 1: *Isso mudar o ponto de vista.*

Aluno 14: *É, porque, tecnicamente, os imigrantes tomaram as terras dos indígenas.*

Aluna 1: *Dos nativos, né.*

<sup>48</sup> Entre as peças expostas identifica-se uma Boleadeira encontrada em Rolante/RS, um Machado de Pedra encontrado em Rolante/RS, Pontas de Flechas encontradas em um Sambaqui em SC.

Aluno 14: *É, a mesma coisa que se chegar pessoas hoje na tua casa te mandar embora, isso foi um pouco desumano.*

Perguntei o que os/as outros/as alunos/as pensavam sobre o que os/as colegas estavam dizendo, e o Aluno 14 falou, em diálogo com a Aluna 4 e Aluno 13:

Aluno 14: *Eu só queria acrescentar, isso prova que o Brasil estava meio doido até na antiguidade, isso não mudou muita coisa, é só uma maneira de falar, mas o Brasil estava meio, como posso dizer, meio Brasil mesmo... não sei uma maneira de explicar isso, fazia coisas sem sentido, porque fazer se não ia ajudar....*

Aluna 4: *Mas não fazem por nada, tem motivo.*

Aluno 14: *Tem dois lados, tem lado bom e lado ruim das coisas....*

Aluna 4: *Tem vários lados.*

Aluno 13: *Teve uma coisa, que no Brasil tinha uma rainha, não sei se é rainha, que era parente dos alemães, então pode ser que deram preferência pra eles.*

Após este diálogo, procurei primeiro explicar brevemente que quando inicia no Rio Grande do Sul o processo de imigração europeia dos povos germânicos a Alemanha não estava unificada. A Imperatriz Leopoldina tinha origem germânica e teve influência no incentivo para a vinda desses imigrantes, porém também existia a restrição em receber portugueses e espanhóis, por exemplo. O principal objetivo do Brasil era branquear a população brasileira e, entre outros fatores, receber pessoas que pudessem fazer parte do exército, conforme os imigrantes que ficaram conhecidos por Brummer. Dessa forma, vieram pessoas cuja origem predominante era agrária, mas também pessoas de outras profissões. Na Europa, muitas pessoas que emigraram estavam desempregadas e, por consequência, algumas em uma condição de miséria, algumas sofriam perseguição político-religiosa e outras que viam na América a possibilidade de ascensão social muito mais rápida do que onde estavam (MOSSMANN SOBRINHO, 2014). A imigração e colonização alemã no Rio Grande do Sul podem ser compreendidas como uma estratégia da frente de expansão do Estado Nacional brasileiro. Em seu projeto, os diferentes povos indígenas eram vistos como um problema, mas eles tinham seus próprios modos de viver nestes espaços que não eram levados em consideração pelo império. Assim, consideravam espaços “vazios” as terras concedidas aos colonizadores ao mesmo tempo que autorizavam a capturar e prender a população indígena que fosse encontrada no território.

Pelas respostas dos/as estudantes, observa-se que, inicialmente, eles/as concebem o museu como um local que pretende “retratar o passado”, “contar a história de Nova

Petrópolis”, supondo um sentido unívoco para a História Local nele implicada. Roca (2019, p. 94) propõe que “no lugar das certezas, coloquemos novas perguntas”, argumentando que, se os patrimônios e os museus não forem interrogados criticamente, “eles serão, simplesmente, uma coleção ornamental de passados imaginários”. A partir da condução dos questionamentos sobre o local onde está o Museu e as intenções a respeito de seu planejamento, é possível inferir que os/as estudantes reconhecem que concomitante às motivações patrimoniais estão as turísticas. É preciso considerar que os/as alunos/as, muitas vezes, desejam atender corretamente as expectativas da professora e falam conforme o texto exposto, mas, ao mesmo tempo, trazem novos elementos ao diálogo. Falam de locais recentes que também são pensados para o turismo e remetem ao passado, ou quando elaboram suas próprias explicações ao declarar que este aspecto significa “juntar o útil ao agradável”.

Ao aprofundar suas percepções sobre a exposição, sobre o que o museu conta, uma aluna demarca “a História de Nova Petrópolis”, em seguida outro aluno verifica que “dá a impressão de serem só alemães” e outro complementa, fazendo menção às aulas, sobre os povos indígenas e a possibilidade de serem pensados no museu. Ao se depararem com os artefatos indígenas, que ocupam um espaço mínimo, ao lado de fragmentos de materiais da natureza, como se se estivesse “fora” da História, é desencadeado um diálogo que culmina em uma certa comoção e indignação ao elaborarem suas falas sobre como estes povos poderiam estar representados e como isto mudaria o ponto de vista ao estudar a história da região. Assim, reconhecer o silêncio sobre parte da história pode ajudar a compreender a manutenção de uma narrativa hegemônica. Pollak (1989) nos fala sobre a importância de memórias subterrâneas para promover um trabalho de subversão em relação aos discursos oficiais, desestabilizando a “imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor” (POLLACK, 1989, p.8). Quando os/as estudantes falam que tudo tem dois lados, ou vários lados, procuram acomodar as visões distintas que possuem a respeito desse período, culpabilizando o “Brasil” por promover um processo que, relacionado à história de bravura e superação de seus antepassados, também está ligada à exclusão de outros povos.

Para Pereira e Carvalho o museu é um

ambiente em que reside a interrelação das percepções sociais diversas, guardando uma variedade de gestos preservacionistas, silenciamentos, monumentalizações, perspectivas historiográficas e museológicas, bem como intenções educativas, turísticas e celebrativas, instaurando uma miríade de oportunidades formadoras para a percepção dos múltiplos sentidos dos tempos (PEREIRA; CARVALHO, 2010, p. 384).

Os autores defendem que professores/as ampliem as possibilidades de trabalhar com museus em suas aulas, para que possam criar oportunidades de análise acerca de seus discursos, expandindo os horizontes de aprendizado e promovendo uma sensibilização histórica. Dessa maneira, nesta aula, foram estimuladas conversas sobre a história do nosso território ser mais longa, mais diversa. Falamos dos motivos para não aparecer estas outras histórias.

Esta aula se soma a outras nas quais houve a pretensão de desnaturalizar o discurso homogeneizador sobre a região. Gil e Pacievitch (2019) consideram que “não cabe ao ensino de História valorizar memórias, mas debatê-las, descortinando processos de seleção, atribuição de valores e silenciamentos” (GIL; PACIEVITCH, 2019, p. 286). Para isso, apostei em aulas mais participativas, menos informativas e expositivas, provocando atitudes investigativas, buscando uma história mais plural. As atividades a partir do livro e de fotos relacionadas ao museu serviram de mote para discutir com os/as estudantes as perspectivas diferentes em relação à história da cidade, através das quais foi possível provocar um olhar para interesses e posições que constroem narrativas históricas. Através das falas dos/as estudantes, percebe-se que não é toda a turma que expressa um pensamento crítico em relação à História Oficial, mas a partir da exposição de algum colega, outros/as falam que consideram interessante pensar a respeito. Alguns acham confuso, mas tendem a concordar com as problematizações trazidas pelos/as colegas. Quando os/as estudantes se apropriam do fato de haver habitantes na região antes dos colonizadores, passam a argumentar, debater ideias, realizando explicações para além da “História Oficial”.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa procurou refletir sobre como problematizar, em aulas de História, alguns patrimônios reconhecidos oficialmente pela cidade e pelos estudantes, colocando-os em diálogo com o patrimônio arqueológico para discutir seleções e ausências. A pergunta que orientou esta pesquisa me levou a questionamentos sobre minha prática docente, me ajudou a ver com “outros olhos” meus planejamentos anteriores e me permitiu configurar novos caminhos para ensinar História com o patrimônio arqueológico. Através da teorização sobre minha própria prática de ensino de História, tornei o meu fazer docente e o espaço de trabalho objetos de investigação.

Ao mesmo tempo, no Mestrado Profissional em Ensino de História, tive a oportunidade de me inserir no campo investigativo em Ensino de História e, portanto, no desenvolvimento do estudo apresento um panorama sobre a constituição desse campo, procurando compreender como o patrimônio cultural e arqueológico é tratado nas suas produções. De uma forma geral, a pesquisa permitiu-me perceber que temos inicialmente estudos voltados a conscientizar professores/as para que incluam em seus planejamentos o tema do patrimônio cultural. A partir do momento em que se considera que cresce a inclusão de propostas neste âmbito nas escolas, a preocupação passa a ser a ampliação do desenvolvimento de atividades, com foco para as relações que a sociedade estabelece com o passado, questionando a respeito de como, por quem e para quem ele é preservado. Nos estudos analisados, se evidencia a predominância do interesse em pesquisar ensino de História e patrimônio nos mestrados profissionais, mostrando que este tema está entre as preocupações de professores, ao buscar continuar sua formação na pós-graduação. Muitos trabalhos operam com experiências vinculadas à educação patrimonial, porém não a concebem de forma ressignificada, levando em consideração que “os processos educativos devem ser de base democrática, primando pela construção coletiva do conhecimento e pela participação efetiva dos diferentes atores sociais detentores e produtores das referências culturais” (TOLENTINO, 2012, p. 51).

Para tratar sobre o patrimônio arqueológico no ensino de História, foi, primeiro, necessário me aproximar de debates que envolvem diferentes áreas de conhecimento. Foi possível identificar que muitas ações educativas que envolvem o patrimônio arqueológico chegam à escola através de arqueólogos/as e, ainda algumas destas ações, são fruto de Programas de Educação Patrimonial, exigidos em decorrência de etapas de licenciamento

ambiental. Dessa forma, apresento a análise de publicações que decorreram de experiências na escola, envolvendo ações relacionadas ao patrimônio arqueológico e ensino de História pré-colonial. Ao mesmo tempo, o IPHAN, como órgão responsável pelo patrimônio cultural no Brasil, está ligado à produção de materiais didáticos, programas de mestrado, que apresentam concepções a respeito do patrimônio arqueológico na educação formal. Assim, através da análise de artigos, dissertações e materiais elaborados para uso na educação, percebe-se que estamos diante de um universo, onde concepções, interesses e demandas; configuram diferentes produções. Dessa investigação, é possível indicar que se deseja que projetos sejam elaborados em conjunto com professores, estudantes e comunidade, nos quais estes possam ser conhecidos previamente, e a escola não seja vista como espaço onde conhecimentos sistematizados são transmitidos. É esperado que se supere o pressuposto de que as pessoas são ignorantes a respeito do patrimônio que as circundam, pois em uma perspectiva diagnóstica e dialógica, é possível se aproximar das diferentes relações que o público participante ou, no caso desta pesquisa, os estudantes estabelecem com os patrimônios.

Enquanto professora de História, levar em consideração o contexto da escola e das turmas sempre foi uma premissa para meus planejamentos. Nesta pesquisa, que se desenvolveu com uma turma de 6º ano, meu propósito foi discutir os patrimônios da cidade de Nova Petrópolis reconhecidos pelos/as estudantes; refletir sobre as potencialidades do patrimônio arqueológico para ampliar os sujeitos históricos em destaque nas aulas; problematizar as visibilidades elencadas sobre o município, ensinando História com o patrimônio arqueológico. Para tanto, fez parte da metodologia desenvolver situações de ensino que foram pensadas considerando os resultados dos estudos exploratórios apresentados no capítulo 2. Através deles, foi possível conhecer a visão dos/as estudantes, reconhecer elementos que contribuem para a construção de narrativas oficiais sobre a história da cidade e pensar estratégias mais adequadas para as aulas. O conjunto de situações de ensino analisados nessa dissertação ocorreram a partir da primeira semana de julho de 2020, em meio ao cenário da pandemia de COVID-19. O ensino remoto já estava acontecendo, desse modo, as aulas foram marcadas pelas especificidades da realidade de comunicação assíncrona e síncrona.

O cotidiano que nos era conhecido, embora apresentasse sua imprevisibilidade e seus desafios, deu lugar a outras formas de se relacionar, ainda mais desafiadoras, e o meio virtual passou a ser, durante todo o processo dessa pesquisa, o espaço de interação entre as pessoas. Independente do formato das aulas, busquei estabelecer uma troca contínua nas relações

pedagógicas, apostando na relevância da pergunta como sustentação para a construção da criticidade, suscitando problematizações e diálogos diante dos assuntos abordados. Minha intenção foi desenvolver situações de ensino nas quais predominassem experiências dialógicas. Segundo Freire (1996, p.33) “a dialogicidade é, sobretudo uma condição de igualdade, uma postura entre professor e alunos dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos”.

Dessa maneira, o ato de perguntar tornou-se crucial para estimular a participação dos/as estudantes, manter a parceria entre professora e alunos/as, oportunizar uma aproximação maior sobre como estavam aprendendo. Atribuir espaço à pergunta também é um meio de permitir que a dúvida se instale em sala de aula e as “verdades” sejam questionadas. Freire e Faundez (1985, p. 23) consideram que é oportuno que os professores ensinem a perguntar, “porque o início do conhecimento é perguntar. E somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas”. Sabemos que nem sempre os/as alunos/as realizam questionamentos, pois consideram que sua pergunta pode ser boba, têm vergonha, ou, de fato, não tiveram curiosidade ou dúvida, mas se o/a professor/a faz da pergunta um elemento mediador, mostra que ela pode estar entre os princípios do conhecimento.

Em todas as situações de ensino, me interessou partir do que os estudantes traziam, para dar continuidade às aulas, tomando seus conhecimentos no processo como algo possível de aprofundar, reconstruir, ressignificar, através de reflexões mais críticas. Freire e Faundez (1985, p. 23) consideram que o professor ao ensinar aprende também, “primeiro, porque ensina, quer dizer, é o próprio processo de ensinar que o ensina a ensinar. Segundo ele, aprende com aquele a quem ensina, não apenas porque se prepara para ensinar, mas também porque revê o seu saber na busca do saber que o estudante faz”. Essa perspectiva pressupõe uma educação feita com os/as alunos/as, com os sujeitos do processo, dando mais sentido às ações pedagógicas.

Ao fazer um balanço do que foi realizado através das situações de ensino, posso sinalizar que estimular a reflexão sobre objetos/elementos pessoais dos/as estudantes e de suas famílias mobiliza a elaboração de significados a eles atribuídos, possibilitando a construção de relatos, tornando possível a discussão sobre seleções, critérios para essa escolha e atribuição de sentido aos objetos. Dessa forma, ocorre uma primeira aproximação com a arqueologia e os/as estudantes reconhecem que podemos realizar estudos através da cultura

material, que pode ser a sua, de colegas ou de outros povos. Na segunda situação de ensino, a atividade permitiu identificar e analisar algumas referências culturais dos/as alunos/as e, através delas, puderam compreender o conceito de patrimônio cultural em seu sentido mais amplo. Expandindo a análise para os patrimônios culturais elegidos pelo poder público de Nova Petrópolis, foi possível verificar que os/as estudantes estabelecem hipóteses sobre o que envolve esta escolha, reconhecem motivos que levam algo a ser eleito, que podem variar de acordo com os interesses de quem está envolvido. Ao explorar um mapa com informações a respeito de diferentes sítios arqueológicos do Rio Grande do Sul, foi possível constatar que a maioria dos/as estudantes, a seu modo, identificou os indígenas como os primeiros habitantes da região, apresentando características desses povos, sua influência no território, reelaborando narrativas que anteriormente haviam apresentado. Ao reescreverem o índice de um livro sobre o município que utilizaram em outra série, problematizaram as intencionalidades que levam a optar por uma determinada escrita da História.

Outra situação de ensino desenvolvida teve como proposta analisar em conjunto com os/as estudantes o espaço do Museu Histórico Municipal de Nova Petrópolis. Em um primeiro momento os/as estudantes associam o museu a um local com “coisas antigas que retratam o passado”, à medida que vamos conversando sobre elementos presentes, qual versão da história nos é perceptível, alguns estudantes tensionam a narrativa oficial sobre a história da cidade. Quando identificam a forma como alguns artefatos indígenas estão expostos no Museu, percebem que não existe relação destes artefatos com quem os produziu, o espaço que ocupam não é contextualizado, não houve preocupação para que fizessem parte do processo de construção de um passado. Neste sentido, é proporcionada uma experiência de educação “em deslocamento”, ao fazer reflexões sobre o que está, e o que não está exposto. Propiciar que estudantes se envolvam nesta investigação “ajuda a compreender as razões, os consensos e os dissensos, pelos quais a sua comunidade de convívio erigiu um museu ou por que razões umas e outras narrativas foram silenciadas e preteridas em seu contexto” (PEREIRA; CARVALHO, 2010, p. 394).

Este conjunto de situações de ensino foram pensadas considerando a complexidade de lidar com discursos patrimoniais, que são discursos de poder, e influenciam a compreensão histórica de determinados acontecimentos. Para Tolentino (2018, p. 56) o patrimônio cultural “é produto das relações sociais e dos significados que os indivíduos lhe atribuem”, existindo muitas vezes um campo de conflito, onde a dimensão política das práticas educativas deve ser reconhecida, pois “tanto a produção da memória como do esquecimento são produtos

sociais”. As visibilidades construídas a respeito do passado de Nova Petrópolis, os patrimônios oficiais reconhecidos pelo município e as referências culturais dos/as estudantes não incluíam o passado pré-colonial, bem como a própria história indígena, ou possíveis patrimônios arqueológicos. Neste sentido, ensinar a olhar para como se constituem algumas narrativas históricas resulta em discussões críticas, nas quais as escolhas sobre a escrita da História Local podem incluir outros discursos. Aliado aos estudos sobre povos pré-coloniais, sua presença na região, os/as estudantes passam a ter uma postura de comoção sobre sua ausência na história, atribuindo relevância e reconhecimento aos povos indígenas nas narrativas históricas.

Através da condução das estratégias de ensino alguns estudantes realizam um “processo de negociação”, através do qual suas visões anteriores são percebidas como resultado de um processo em torno da valorização hierárquica de certos elementos, mas agora com isto exposto, reformulam e integram em suas falas outros participantes na formação da história local. Desse modo, o patrimônio arqueológico exerceu um trabalho de subversão em relação aos discursos oficiais e passa a ser legitimado por estes estudantes. Alguns estudantes explicaram que, como os povos indígenas fazem parte da história, este patrimônio é importante pelo aprendizado que podem obter a partir dele. Compreendo, dessa forma, que o patrimônio arqueológico foi um elemento argumentativo para fomentar reflexões sobre patrimônios considerados “herdados” e patrimônios que passam a ser reconhecidos de modo processual, culminando em novas percepções sobre o espaço em que vivem.

Durante todo o processo de pesquisa, tive liberdade e autonomia para elaborar meus planejamentos, sem cobranças diretas sobre conteúdos específicos a serem ministrados. Essa condição fez diferença, pois não tive pressão para “cumprir programas”. Embora, nós, professoras, compartilhássemos com a supervisão da escola nosso plano semanal, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pude incorporar práticas educativas pensadas a partir dos objetivos desta pesquisa. O desenvolvimento desta dissertação foi possível, também, pela colaboração de alunos/as que se mantiveram envolvidos com uma postura aberta para minhas propostas, oportunizando as trocas que pude expressar nestas páginas. Uma das minhas principais aflições no ano de 2020 era saber como estavam os/as estudantes. Como foi e como é ser um/a estudante no período de pandemia? Acredito que muito foi pensado a respeito do nosso relacionamento com os outros e com a escola. A preocupação de muitos/as de meus alunos/as em “tirar uma boa nota para passar de ano”, em certa medida foi suprimida, pois até boa parte do ano não lhes era atribuído notas, assim creio que se tornou

mais evidente a necessidade de mobilização pessoal dos/as aluno/as e as ações dos/as professores/as. Ao assistir gravações de aula, consultar anotações, percebi que por mais que o diálogo fosse um desejo constante, é necessário desenvolver ainda mais o espaço de escuta e o estímulo à fala dos/as estudantes. Charlot (2014, p. 58) considera que “fazer nascerem novos questionamentos e, a seguir, levar ou fazer construir respostas, é a forma fundamental do ensino” e esta é uma consideração que irei procurar aprofundar. Neste percurso, percebi o quanto minha identidade docente se constrói na relação com o outro, porém dar sentido a nossas práticas implica encontrá-lo primeiro para nós mesmos. Por isso, a dimensão propositiva desta dissertação é este texto que apresenta o percurso de estudo de minha própria prática com os estudantes.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Histórias dentro da História**. In: PINSKY, Carla (org.). Fontes históricas. 2ª ed., 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2008, p. 155-202

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Por um ensino que deforme**: o docente na pós-modernidade. In: Áurea da Paz Pinheiro e Sandra C. A. Pelegrini. (Org.). Tempo, Memória e Patrimônio Cultural. 1ed.Teresina: EDUFPI, 2010, v. 1, p. 55-72.

ALEGRO, Regina Célia. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio**. Marília: UNESP, 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Marília, 2008.

BAIMA, Carlúcio de Brito. **A Educação Patrimonial nos projetos de Arqueologia de Contrato**: reflexões e contribuições, 2016. Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural) - IPHAN, Rio de Janeiro, 2016.

BARCELOS, Artur Henrique Franco; SILVA, Adriana Fraga da. **Entendi. Não Entendi**. A divulgação da arqueologia nas cartilhas de Educação Patrimonial. In: FUNARI; Pedro Paulo A.; Campos, Juliano B.; RODRIGUES, M.H.S.G.. (Org.). Arqueologia Pública e Patrimônio: questões atuais. 1ed.Criciúma: UNESCO, 2015, v. 1, p. 17-50.

BARCELOS, Artur Henrique Franco. **Cultura Material e Patrimônio em quatro atos**: uma experiência. In: Carmen G. Burgert Schiavon; Sandra de Cássia A. Pelegrini. (Org.). Patrimônio plurais: iniciativas e desafios. 1ed.Rio Grande: EdFURG, 2016, v. 1, p. 163-183.

BARROS, Flávia Luz Pessoa; RAMASSOTE, Rodrigo Martins. **Patrimônio contado**: Alcântara, cultura e educação. São Luís: IPHAN/Superintendência Regional do Maranhão, 2009.

BARROSO, Vera Lucia Maciel. **Educação Patrimonial e Ensino de História**: registros, vivências e proposições. In: Vera Lucia Maciel Barroso; Nilton Mullet Pereira; Maria Aparecida Bergamaschi; Sirlei Teresinha Gedoz e Enrique Serra Padrós. (Org.). Ensino de História: desafios contemporâneos. 1ªed.Porto Alegre: EST/Exclamação/ANPUH/RS, 2010, v. , p. 15-24.

BATISTA, Tais Cristine Fernandes. **"Volver" para (re)volver**: patrimônio e aulas de história pelas ruas da cidade. 2018. Dissertação de Mestrado em Ensino de História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

BERTOLO, Ana Izabela. **Perspectivas dos processos de musealização do patrimônio arqueológico no estado de Rondônia**. – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2017

BISSA, Walter Mareschi; DIAS, Adriana Schimdt; CATHARINO, Eduardo Luis Martins. **Reconstituição paleoclimática do vale do Rio Caí, nordeste do Rio Grande do Sul, com ênfase nas ocupações humanas**. In: Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo, n.19, 2009. P.143-154

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009. v. 01. 408p.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. **Os professores entre o prazer e o sofrimento**. Tradução de Maria Stela Gonçalves e Adail Sobral. São Paulo: Edições Loyola, 2005.  
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017

BUENO, Lucas. **Arqueologia do Povoamento Inicial da América ou História Antiga da América: quão antigo pode ser um “novo Mundo”?** Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v. 14, p. 477-495, 2019.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)**. 1ª. ed. Passo Fundo: Editora Universitária - EDIUPF, 2001

CAMPOS, Juliano Bitencourt; SANTOS, Marcos César Pereira; ZOCCHÉ, Jairo José; PAVEI, Diego Dias; CEZARO, Hérom Silva de. *et al.* **Ações de educação patrimonial no extremo sul catarinense: incentivando a escola a preservar o patrimônio arqueológico**. Revista de Arqueologia Pública, v. 12, p. 3-13, 2018.

CARBONARI, Márcia. **Arqueologia, História e Cultura Material no Ensino de História**. In: I Seminário Internacional de Cultura Material e Arqueologia. Anais Rio Grande do Sul: Universidade de Passo Fundo, 2017. p.1-13.

CARNEIRO, Carla Gibertoni. (2009) **Ações educacionais no contexto da arqueologia preventiva: uma proposta para a Amazônia**. Tese de Doutorado. São Paulo: Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, 2009.

CHAGAS, Mário de Souza. **Educação, Museu e Patrimônio: tensão, devoração e adjetivação**. Dossiê Educação Patrimonial, n. 3, IPHAN, jan.-fev. 2006.

CHAGAS, Mário de Souza. **Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade**. Chapecó: Argos. 2006.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes. Médicas, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

COPÉ, Sílvia Moehlecke. **A gênese das paisagens culturais do planalto Sul brasileiro**. Estudos Avançados (USP. Impresso), v. 29 (83), p. 149-171-171, 2015.

CORTELETTI, Rafael; DEBLASIS, Paulo. **Arqueologia Jê do Sul do Brasil: ambiente, sistema, poder e experiência na paisagem de Urubici, Santa Catarina**. Revista Memorare, v. 5, p. 132-164, 2018.

COSTA, Thaís Tanure de Oliveira; CRUZ, Thiago Almeida. **Cultura material: perspectivas metodológicas para o ensino de História**. In: Pablo Luiz de Oliveira Lima. (Org.). Fontes e

reflexões para o Ensino de História Indígena e Afrobrasileira: uma contribuição da área de História do PIBID/FAE/UFMG. 1ed. Belo Horizonte: LABEPEH, FAE UFMG, 2012, p. 10-29.

DEBLASIS, Paulo. **Sambaquis: arqueologia no litoral sul do Brasil**. Museu de Arqueologia e Etnologia da USP. 14/07/2020. 1:55:22. [Live] Disponível em: <https://fb.watch/8GTXebrS8M/>

DEMARCHI, João Lorandi. **O que é, afinal, a educação patrimonial?**. Revista CPC (USP), v. 13, p. 140-162, 2018.

DEMATHÉ, Alexandro. **Entre sambaquis, redes e naufrágios: arqueologia costeira no Parque Arqueológico do Sul – SC**. 2014. 244 f. Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural) - IPHAN, Rio de Janeiro, 2014

DEPPE, Gessy; SENGER, Ladi; WEDIG, Sandra Rejane. **Estudos sociais: município de Nova Petrópolis**. Nova Petrópolis, RS: Prefeitura Municipal, 1988. 63 p.

DEPPE, Gessy (org.). **Contribuição para a história de Nova Petrópolis: Depoimentos**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 1988.

DIAS, Jefferson L. Zuch. **A tradição Taquara e sua ligação com o índio Kaingang** (dissertação de mestrado). São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

DORNELLES, Soraia Sales. **De Coroados a Kaingang: as experiências vividas pelos indígenas no contexto de imigração alemã e italiana no Rio Grande do Sul do século XIX e início do XX**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2011.

FABBRI, Glaucio Pasquali. 2014. **Arqueologia Preventiva no Rio Grande do Norte** – Rio de Janeiro: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2014.

FAGUNDES, Marcelo. **Arqueologia e Educação** - Programa Arqueologia e Comunidades para crianças e adolescentes no vale do Jequitinhonha, Minas Gerais, Brasil. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, v. 11, p. 855-869, 2013.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Memória e Ensino de História**. In: Circe Maria Fernandes Bittencourt. (Org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo, SP: Contexto, 1997, p. 128-148.

FERREIRA, Lúcio Menezes; RIBEIRO, Diego Lemos; SALLÉS, Jaime Mujica. **Arqueologia, educação e museus: uma proposta para estágios em história**. Revista de Arqueologia Pública, Campinas, n. 4, p. 5-12, 2011.

FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim; CLEROT, Pedro G. M.; BEZERRA, Juliana I. M.; Ramassote, Rodrigo M. . **Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos**. 1. ed. Brasília - DF: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2014. v. 01. 67p.

FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim; BEZERRA, Juliana I. M.; CLEROT, Pedro; *et al.* **Inventário Participativo do Patrimônio Cultural**. 1. ed. Brasília: IPHAN, 2019. v. 1. 136p.

- FONSECA, Maria Cecília Londres. **Referências Culturais**: Base para novas políticas de patrimônio. In: IPHAN, Inventário Nacional de Referências Culturais: Manual de aplicação. Brasília: IPHAN/MinC/DID, 2000, p. 111-120.
- FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo**: trajetória da política federal de preservação no Brasil. 3.ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FUNARI, Pedro Paulo A.. **Arqueologia**. São Paulo: Contexto, 2003.
- GIL, Carmem Zeli de Vargas; POSSAMAI, Zita R.. **Educação patrimonial**: percursos, concepções e apropriações. *Mouseion (UniLasalle)*, v. 1, p. 13-26, 2014.
- GIL, Carmem Zeli de Vargas; PACIEVITCH, Caroline. **Patrimônio e Ensino no ProfHistória**: discussões teórico-metodológicas. *Revista Eletrônica Documento/Monumento*, v. 26, p. 281-299, 2019.
- GIL, Carmem Zeli de Vargas. **Investigações em Educação Patrimonial e Ensino de História (2015-2017)**. *Clio: Revista de Pesquisa Histórica*, v. 38, p. 107-127, 2020.
- GONZÁLEZ, María Paula. **La enseñanza de la historia en el siglo XXI**: saberes y practicas. 1a ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2018, 157p.
- GRINGS, Isabel Cristina Neumann. **Nova Petrópolis**: um labirinto a ser descoberto. 2014
- GRUMBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN, 2007.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.
- ICOMOS. **Carta de Lausanne**, Carta para a proteção e gestão do património arqueológico, 1990. *Cadernos de SocioMuseologia*, Lisboa, v. 15, n. 15, jun. 2009
- IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Patrimônio contado**: Alcântara, cultura e educação. Alcântara: IPHAN, 2010
- IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Educação Patrimonial**: Mais Educação: Manual de Aplicação. Brasília, DF. IPHAN DAF COGEDIP CEDUC, 2013.
- LAROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015
- LEE, Peter. **Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé**: compreensão da vida no passado. In: BARCA, Isabel. *Educação histórica e museus*. Portugal: Universidade do Minho,

2003. (Atas das segundas jornadas internacionais de Educação Histórica).

LIMA, Leilane Patricia de; FRANCISCO, Gilberto da Silva. **O que é isso?** Para que serve? Quem são vocês? O que fazem? Uma experiência de Arqueologia Pública em Paranã. Arqueologia Pública (UNICAMP), v. 1, p. 49/62, 2006.

LIMA, Taís Vargas de. **Estudo das representações rupestres do Rio Grande do Sul, Brasil.** 2005. 163 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MACHADO, Ironita A. P. **História, patrimônio e cidade:** uma questão política. Revista Memória em Rede, Pelotas, v. 2, n. 7, p. 1-14, jul./dez. 2012

MACHADO, Maria Beatriz P.; Monteiro, Katani Maria Nascimento. **Patrimônio Identidade e cidadania:** reflexões sobre educação patrimonial. In: Vera Barroso; Nilton Mullette Pereira; Maria Aparecida bergamasch; Sirlei teresinha Gedoz; Enrique Serra Padrós. (Org.). Ensino de História- desafios contemporâneos. 1ed.Porto Alegre: EST: Exclamação, 2010, p. 25-37.

MACHADO, Neli T. G.; DEVITTE, Natalia; SCHNEIDER, Patrícia; KREUTZ, Marcos R.. **Ação difusora:** o patrimônio cultural e ambiental regional por meio do “Arqueólogo por um dia”. Revista de Arqueologia Pública, v. 11, p. 87-105, 2017.

MACHADO, Sandra. **O poder transformador da Educação Patrimonial.** Revista Eletrônica MultiRio – a mídia educativa da cidade. Reportagem de 17 de agosto de 2015.

MASSONE, Marisa; ANDRADE, Gisela. **La inmigración a la Argentina en los nuevos materiales digitales.** Clío & Asociados. La historia enseñada. Nro. 22. UNL/UNLP. Argentina, 2016.

MELCHIADES, Carlos Eduardo Ferreira. **Mapeamento do patrimônio arqueológico do Rio Grande do Sul:** um ponto, uma linha e um horizonte. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2017

MESQUITA, Ilka Miglio de. **Memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de história:** diálogos com fóruns acadêmicos nacionais. Tese defendida no PPGEDU UNICAMP, 2008

MIRANDA, Sônia R. **Estranhos passados encontrados em um museu:** a criança e seus olhares sobre o tempo desconhecido. Cadernos CEDES, v. 82, p. 369-382, 2010.

MISTURA, Letícia; CAIMI, Flávia Eloisa. **O ensino de História no Brasil e seus pesquisadores:** breves notas sobre uma herança de tensões e proposições. Escritas do Tempo, v. 2, p. 92-116, 2020.

MONTEIRO OLIVEIRA, Luciane.; LOURES OLIVEIRA, Ana Paula P.. **Educação Patrimonial:** Memórias e Saberes Coletivos. Revista da Sociedade de Arqueologia Brasileira, v. 17, p. 75-84, 2004.

MOSSMANN SOBRINHO, Paulo Gilberto. **A presença teuta no Rio Grande do Sul do século XIX: um lacônico estudo sobre as consequências econômicas, sociais e culturais.** Semina. Ciências Sociais e Humanas, v. 13, p. 32-44, 2014.

OLIVEIRA, Cléo Alves Pinto de. **Educação patrimonial no Iphan.** [Brasília, DF] 2011.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Itamar Freitas. **Patrimônio e ensino de história: cinco decisões do professor.** v2.i5.2020, v. 2, p. 175-197-197, 2020.

PAZ, Ivoni Nör. **Nova Petrópolis: da submissão à rebeldia (1858-1937).** Caxias do Sul: EDUCS, 1998.

PAZ, Ivoni Nör. **Evolução política e econômica de Nova Petrópolis: de colônia provincial a município, da pequena propriedade ao turismo.** Porto Alegre: CORAG, 2006.

PEREIRA, Junia Sales; CARVALHO, Marcus Vinicius C.. **Sentidos dos tempos na relação museu-escola.** Cadernos CEDES (Impresso), v. 30, p. 383-396, 2010.

PEREIRA, Gilson Laone. **Ocupação Pré-Histórica do Litoral Norte Gaúcho: um olhar sobre o invisível.** PUCRS, Porto Alegre, 2013.

PEREIRA, Nilton Mullet; MEINERZ, Carla Beatriz; PACIEITCH, Caroline. **Viver e pensar a docência diante das demandas sociais e identitárias do século XXI.** História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 31-53, jul./dez. 2015

PEREIRA, Washington Kuklinski. **Escavar, descobrir e aprender: a arqueologia no processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica.** Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, v. 05, p. artigo nº 1567, 2019.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias.** Revista Brasileira de História. v. 27, n. 53, p. 11-23, 2007.

PICCOLO, Helga Iracema Landgraf. **Contribuição para a história de Nova Petrópolis: colonização e evolução da colônia.** Caxias do Sul, RS: EDUCS, 1989. 142 p.

PLÁ, Sebastian. **La enseñanza de la historia como objeto de investigación.** Revista Secuencia, n.84, p.162-184, set./dec. 2012.

PLÁ, Sebastián; PAGÈS, Joan (orgs.). **La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina.** México: Bonilla Artigas Editores/UNP, 2014.324p.

PMNP/DC – PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA PETRÓPOLIS. Departamento de Cultura. **Relatório de Gestão.** Nova Petrópolis: DC/Prefeitura de Municipal de Nova Petrópolis, 2017.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v.2, n. 3, p. 3-15, 1989.

\_\_\_\_\_. **Memória e identidade social.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p.200-212, 1992.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto: o museu no ensino de história.** Chapecó: Argos, 2004.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. **Apropriações de alunos do ensino médio quanto à história da cidade de Londrina-PR.** Revista Tempo e Argumento, v. 09, p. 60-95, 2016.

RELLY, Eduardo; AVILA, Antônio Marcos de; MACHADO, Neli Teresinha Galarce. **Experiências de uma Educação Patrimonial: Arqueólogo Por Um dia no Vale do Taquari - Rio Grande do Sul.** Cadernos do CEOM, v. 21, p. 167-190, 2008.

RIBEIRO, Fabiano Gomes Cavalheiro. **Ensino de história, diversidade e documentário: o Festival Internacional de Folclore e o jogo identitário de Nova Petrópolis,** 2019

ROCA, Andrea. **Os usos do patrimônio e dos museus no ensino da História.** Anais do Museu Histórico Nacional, vol. 51, p. 79-95, 2019

ROCHA, Helenice; PACHECO, Ricardo de A.. **Quando o ensino vira tema de pesquisa: O Ensino de História na Pós-graduação em História.** Anos 90, Porto Alegre, v. 23, p. 1, 2017.

SANTOS DA ROSA, Neemias; ZUSE, Silvana; LEMES, Lucio. **Arte Pré-Histórica na Região Central do Rio Grande do Sul e sua inserção no grande território rupestre ao sul do continente.** 2009.

SCIFONI, Simone. **Educação e patrimônio cultural: reflexões sobre o tema.** In: Átila Bezerra Tolentino. (Org.). Educação Patrimonial. Reflexões e práticas. 1ed., 2012, v. 1, p. 30-37.

SCIFONI, Simone. **Conhecer para preservar: uma ideia fora do tempo.** Revista CPC (USP), v. 14, p. 14-31, 2019.

SCHEEL-YBERT, Rita; RODRIGUES CARVALHO, Claudia; DEBLASIS, Paulo; GASPAR, Madu; KLOKLER, Daniela M. **Mudanças e permanências no Sambaqui de Cabeçuda (Laguna, SC).** Revista de Arqueologia (SAB), v. 33, p. 169-197, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Ensinar história.** São Paulo: Scipione, 2010.

SCHMITZ, Arsênio J. **Uma nova imagem para Nova Petrópolis: estudo sobre a imigração e a aculturação.** Publicação do autor: Roma: Tipografia della Pontificia Università Gregoriana, 1975.

SILVA, Edson Hely. **Índios: pensando o ensino e questionando as práticas pedagógicas.** In: Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p. 168-186, jul./dez. 2019

SIMAN, Lana Mara de Castro. **Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da História.** Cadernos do CEDES (UNICAMP), São Paulo, v. 25, n.67, p. 348-364, 2005.

TOLEDO, Maria Aparecida L. T.. **História local, historiografia e ensino**: sobre as relações entre teoria e metodologia do ensino de História. Antíteses (Londrina), v. 3, p. 1-16, 2010.

TOLENTINO, Átila B.. **O que é patrimônio cultural para você**. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012 (Artigo no Caderno Temático de Educação Patrimonial nº 02 - Reflexões e Práticas).

TOLENTINO, Atila B. **O que não é Educação Patrimonial**: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Atila B.; BRAGA, Emanuel Oliveira (Orgs.). Educação Patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas. Caderno Temático de Educação Patrimonial, João Pessoa: IPHAN/PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, n. 3, p. 38-48, 2016.

TOLENTINO, Átila B.. **Educação Patrimonial Decolonial**: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal. Sillogés: Revista do GT ACERVOS: história, memória e patrimônio. Dossiê Releituras do passado no tempo presente: memória, patrimônio e educação, v. 1, p. 41-60, 2018.

TOLENTINO, Átila B. **Educação patrimonial e construção de identidades**: diálogos, dilemas e interfaces. REVISTA CPC (USP), v. 14, p. 133-148, 2019.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello. **Por que visitar Museus**. In: Circe Bittencourt. (Org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997.

VEIGA, Biscaia Maurício. **Arquitetura Neo-Enxaimel em Santa Catarina**: A invenção de uma tradição estética. Dissertação: Mestrado Programas de Pós-Graduação Interunidades em Estética da Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

VIANA, Iamara da Silva; MELLO, Juçara da Silva Barbosa de. **Educação Patrimonial e Ensino de História**: diálogos. Encontros. Rio de Janeiro, v. 20, p. 49-62, 2013.

WAGNER, Gustavo Peretti. 2009. **Sambaquis da Barreira de Itapeva**. Uma Perspectiva Geoaqueológica. Porto Alegre, PUCRS. (Tese de Doutorado).

WEBER, Roswithia. **Mosaico Identitário**: história, identidade e turismo nos municípios da Rota Romântica - RS. Porto Alegre: UFRGS, 2006 (Tese de Doutorado PPGH).

WITTMANN, Marcus Antonio Schifino. 2018. **Entre cientistas, burocracias e uma coisa chamada patrimônio**: uma etnografia da prática arqueológica no licenciamento ambiental. Dissertação [Mestrado em Antropologia Social]. Porto Alegre: UFRGS.

ZAMBONI, Ernesta. **Panorama das pesquisas no ensino de História**. Saeculum (UFPB), João Pessoa, v. 6/7, p. 105-117, 2002.

ZAMPARETTI, Bruna Cataneo; PINHEIRO, Micaella Schmitz; LUIZ, Carolina Porto. **Ação de educação patrimonial na comunidade de Campo Bom, município de Jaguaruna- SC**. Revista Confluências Culturais, v. 8, p. 131-142, 2019.

ZAVALA, Ana. **La investigación práctica de la práctica de la enseñanza**. Clío y Asociados. La historia enseñada, v. 12, p. 241-271, 2008

ZAVALA, Ana. **La dimensión formativa de la escritura de las prácticas**. In: Formar(se) profesor de historia en el Uruguay. Montevideo: Biblioteca Nacional de Uruguay, 2010, pp.89-113.

ZAVALA, Ana. **Y entonces, ¿la Historia enseñada qué es?** Reflexiones en torno a lo que sabemos y lo que enseñamos. Clío & Asociados. La Historia enseñada, (18), p. 11-40, 2014.

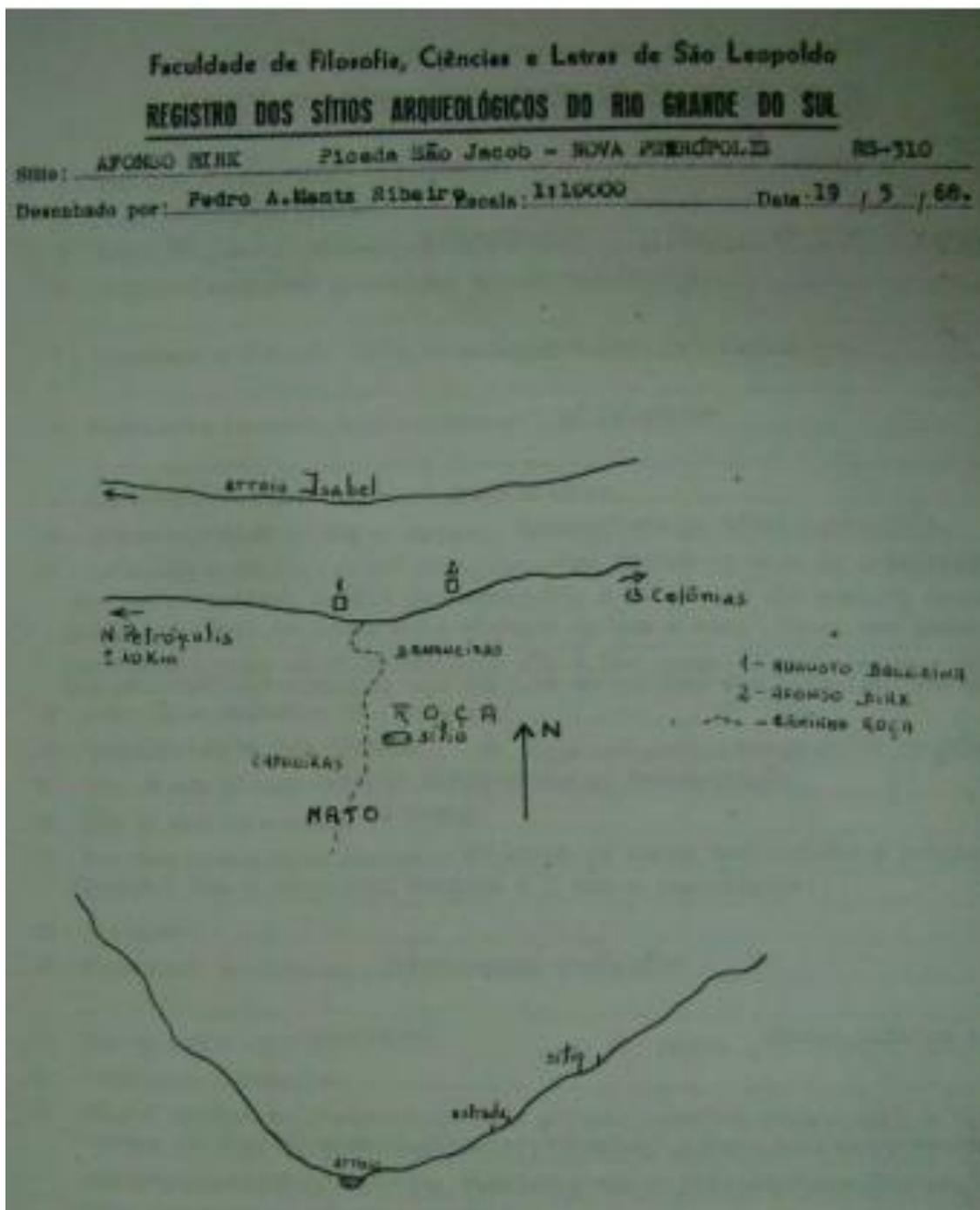
ZAVALA, Ana. **Cooperar es también caminar al lado**: Acompañar la escritura de la práctica profesional. Coopérer, CNAM - UNESCO, Jun 2015, Paris, Francia.

ZAVALA, Ana. **Pensar ‘teóricamente’ la práctica de la enseñanza de la historia**. Revista História Hoje, v. 4, n. 8, p. 174-196, 2015.

ZAVALA, Ana. **Incertidumbre, otredad, subalternidad**: desafíos para la práctica, herramientas para la comprensión de la enseñanza de la historia. Secuencia, (99), 208-234, 2017.

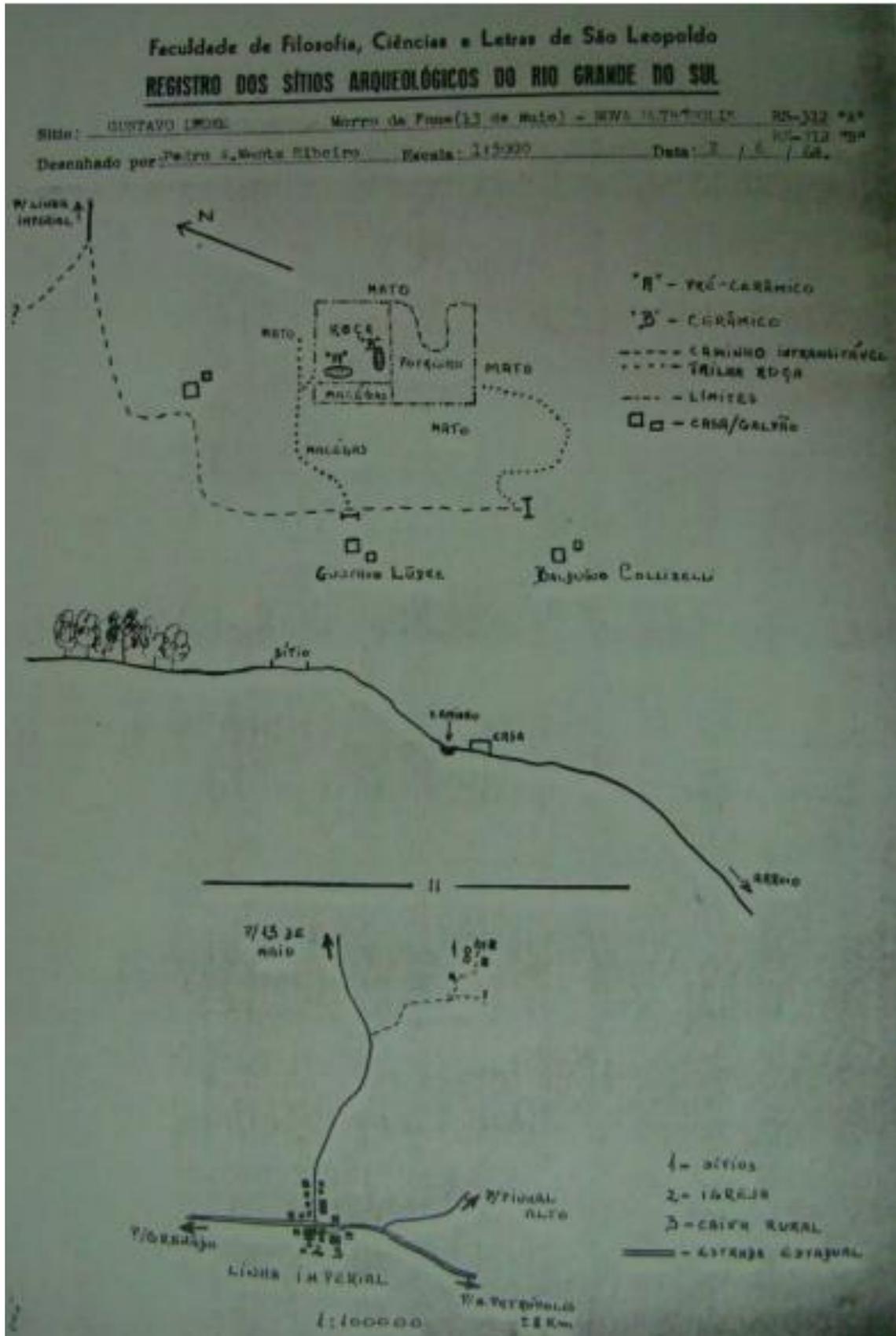
Zavala, Ana. **¿Qué investiga una investigación práctica de la práctica de la enseñanza?** Apuntes sobre objetos y procedimientos de investigación invisibles. Cuadernos del CLAEH, 2019.

## ANEXO A - CROQUIS DOS SÍTIOS ARQUEOLÓGICOS LOCALIZADOS EM NOVA PETRÓPOLIS



**Anexo A1:** Croqui do sítio RS-310 (Ribeiro). (IAP/Arquivo IPHAN/RS). Foto de J.Mauhs.  
 Fonte: GOMES, J.M.P. IZIDRO, J. M. Relatório de Diagnóstico do Patrimônio Arqueológico Cultural em Área de Implantação de Estação de Tratamento de Efluentes. ETE, Nova Petrópolis, RS. 2012.





**Anexo A3:** Croqui dos sítios RS-312A e 312B (Ribeiro). (IAP/Arquivo IPHAN/RS). Foto de J.Mauhs.  
Fonte: GOMES, J.M.P. IZIDRO, J. M. Relatório de Diagnóstico do Patrimônio Arqueológico Cultural em Área de Implantação de Estação de Tratamento de Efluentes. ETE, Nova Petrópolis, RS. 2012.

## APÊNDICE A – MODELOS DOS TERMOS DE CONSENTIMENTO

Modelo do Termo de consentimento assinado pelos pais dos estudantes participantes da pesquisa

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_ declaro estar ciente e aprovar a participação do(a) estudante \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, pelo(a) qual sou responsável, no estudo exploratório no ano de 2019 e no desenvolvimento da pesquisa intitulada “O Patrimônio Arqueológico nas aulas de História: vivências com estudantes de 6º ano de uma escola pública de Nova Petrópolis”, em 2020. A pesquisa em andamento é realizada pela professora da E.E.E.F. São José, Gabriela Dors Battassini, discente do Mestrado em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tenho ciência que possuo a liberdade de me recusar a continuar ou retirar o meu consentimento em qualquer fase do estudo, sem penalização alguma. A qualquer momento posso buscar maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, que foi explicada aos estudantes. A responsável pela pesquisa garante o sigilo que assegura a privacidade do(a) estudante quanto aos dados confidenciais envolvidos no projeto. Declaro ter ciência que as informações obtidas podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa e que esta participação não comporta qualquer risco ou remuneração.

Nova Petrópolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Modelo do Termo de consentimento assinado pela direção da escola.

Eu \_\_\_\_\_, na qualidade de responsável pela Escola Estadual de Ensino Fundamental São José, ID \_\_\_\_\_, autorizo a realização da pesquisa intitulada “O Patrimônio Arqueológico nas aulas de História: vivências com estudantes de 6º ano de uma escola pública de Nova Petrópolis”, a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Gabriela Dors Battassini.

Nova Petrópolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2019.

**APÊNDICE B – EXEMPLOS DE ATIVIDADES COM OS/AS ESTUDANTES**

<http://bit.do/fSgy4>