

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA**

CASSIANO MIGLIA VACCA

**NOVA PRATA: HISTÓRIA LOCAL, EDUCAÇÃO PATRIMONIAL
E ENSINO DE HISTÓRIA**

CAXIAS DO SUL

2021

CASSIANO MIGLIA VACCA

**NOVA PRATA: HISTÓRIA LOCAL, EDUCAÇÃO PATRIMONIAL
E ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul, tendo como área de concentração o Ensino de História e como linha de pesquisa Linguagens e Cultura no Ensino de História.

Orientadora Dra. Eliana Gasparini Xerri.

CAXIAS DO SUL

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

V113n Vacca, Cassiano Miglia

Nova Prata [recurso eletrônico] : história local, educação patrimonial e ensino de história / Cassiano Miglia Vacca. – 2021.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em História, 2021.

Orientação: Eliana Gasparini Xerri.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. História - Estudo e ensino. 2. História local - Nova Prata, RS. 3. Professores - Formação. 4. Patrimônio cultural - Estudo e ensino. I. Xerri, Eliana Gasparini, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.016:94

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500

Nova Prata: História Local, Educação Patrimonial e Ensino de História

Cassiano Miglia Vacca

Trabalho de Conclusão de Mestrado submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em História, Área de Concentração: Ensino de História: Fontes e Linguagens. Linha de Pesquisa: Linguagens e Cultura no Ensino de História.

Caxias do Sul, 2 de agosto de 2021.

Banca Examinadora:

Dra. Eliana Gasparini Xerri
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Cristine Fortes Lia
Universidade de Caxias do Sul

Dr. Jorge Luiz da Cunha
Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO

A presente dissertação aborda a interrelação entre Ensino de História, História Local e Patrimônio Cultural. O cenário escolhido é o município de Nova Prata/RS. O trabalho faz parte do Programa de Pós-graduação em História da Universidade de Caxias do Sul – Mestrado Profissional em História, tendo como linha de pesquisa as Linguagens e Cultura no Ensino de História. O estudo partiu de uma problemática cotidiana, percebida no contexto escolar, em convívio com professores, estudantes e com a própria comunidade pratense: qual a importância da Educação Patrimonial e da História Local no Ensino de História das escolas de Nova Prata para a constituição da identidade, da memória e da consciência histórica? Tem como objetivo contribuir, partindo da relevância da História Local e da Educação Patrimonial no Ensino de História, para a promoção de práticas docentes voltadas para a construção da identidade e das memórias locais no contexto escolar. A pesquisa é qualitativa e apresenta a revisão da literatura como uma ferramenta metodológica. Partindo da revisão bibliográfica e da relevância da temática para a comunidade escolar pratense, optou-se pela elaboração de uma oficina em Educação Patrimonial para professores da rede pública municipal. Com a oficina, se busca potencializar o trabalho do professor que, a partir dos conhecimentos e experiências vivenciadas nessa iniciativa, abordaria a temática na sala de aula com possibilidades ampliadas, sobretudo no que tange à adaptação às realidades locais dos alunos. A oficina apresenta roteiro envolvendo lugares que fazem parte do inventário arquitetônico da cidade abordados a partir de três eixos temáticos: *Nova Prata: Administração e Poder*; *Nova Prata: Educação e Cultura*; e *Nova Prata: Manifestação Religiosa*. Os resultados obtidos sinalizam que a Educação Patrimonial e a História Local no Ensino de História convergem para um trabalho pedagógico em consonância com o contexto da comunidade escolar, ampliando as possibilidades significativas de construção dos saberes históricos a partir de uma visão crítica, criativa e reflexiva voltada à compreensão da própria realidade contextual. Em síntese, reconhecer e se apropriar de forma consciente do próprio Patrimônio, o vendo enquanto parte integrante de sua própria História e da constituição da própria identidade, se torna um exercício de cidadania e de fortalecimento cultural para os envolvidos no processo educativo. Por fim, cabe destacar a certeza de que o estudo não é conclusivo e possibilita novas abordagens.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação Patrimonial. História Local. Nova Prata/RS. Formação de Professores.

ABSTRACT

The present dissertation approaches the interrelation between History Teaching, Local History and Cultural Heritage. The chosen scenario is the city of Nova Prata/RS. The work is part of the Postgraduate Program in History of the Universidade de Caxias do Sul - Professional Master's Degree in History, having as its research line the Languages and Culture in the Teaching of History. The study started from a daily problem perceived in the school context, together with teachers, students and the community of Nova Prata: what is the importance of Heritage Education and Local History in the History Teaching in the schools of Nova Prata for the constitution of identity, memory and historical consciousness? It aims to contribute, based on the relevance of Local History and Heritage Education in History Teaching, to the promotion of teaching practices focused on the construction of local identity and memories in the school context. The research is qualitative and presents the literature review as a methodological tool. Based on the literature review and on the relevance of the theme for the school community in Nova Prata, we decided to develop a workshop on Heritage Education for teachers from the municipal public school system. The workshop aims at enhancing the teachers' work and, based on the knowledge and experiences gained from this initiative, they will be able to approach the theme in the classroom with expanded possibilities, especially when it comes to adapting it to the students' local realities. The workshop presents a script involving places that are part of the city's architectural inventory approached from three thematic axes: Nova Prata: Administration and Power; Nova Prata: Education and Culture; and Nova Prata: Religious Manifestation. The results obtained indicate that Heritage Education and Local History in History Teaching converge to a pedagogical work in line with the context of the school community, expanding the significant possibilities of building historical knowledge from a critical, creative, and reflective vision aimed at understanding one's own contextual reality. In summary, to consciously recognize and appropriate one's own Heritage, seeing it as an integral part of one's own History and the constitution of one's own identity, becomes an exercise of citizenship and of cultural strengthening for those involved in the educational process. Finally, it is important to point out that this study is not conclusive and allows new approaches.

Keywords: History Teaching. Heritage Education. Local History. Nova Prata/RS. Teacher Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de Localização do Município de Nova Prata – RS.....	72
Figura 2 – Exemplo de Nuvem de Palavras.....	116
Figura 3 – Mapa do Roteiro dos Patrimônios Seleccionados.....	119
Figura 4 – Fachada do Museu Municipal Domingos Battistel.....	121
Figura 5 – Fac-símile da Portaria de Tombamento do Museu em 1987.....	121
Figura 6 – Fachada do Palácio Onze de Agosto.....	122
Figura 7 – Solenidade de Inauguração do Palácio Onze de Agosto em 1944.....	122
Figura 8 – Vista Panorâmica da Sacada do Palácio Onze de Agosto.....	123
Figura 9 – Evento de Natal no Largo da Prefeitura Municipal em 2010.....	123
Figura 10 – Procissão Luminosa de Nossa Senhora Aparecida em frente ao Museu Municipal Domingos Battistel em 2010.....	124
Figura 11 – Fac-símile da Matéria sobre a Implantação do Núcleo Universitário.....	126
Figura 12 – Ato de Inauguração do Colégio Nossa Senhora Aparecida.....	127
Figura 13 – Fachada atual do Colégio Nossa Senhora Aparecida.....	127
Figura 14 – Mural contendo Histórico da Casa da Cultura.....	127
Figura 15 – Propaganda do Hotel Coradin, década de 1940.....	128
Figura 16 – Fac-símile da matéria sobre os 100 anos da Paróquia de Nova Prata....	130
Figura 17 – Capa do livreto <i>Roteiro Religioso: Nova Prata/RS</i> de 2016.....	131
Figura 18 – Vista da área central de Nova Prata na década de 1940.....	132
Figura 19 – Fundadores do Hospital São João Batista, 1948.....	132
Figura 20 – Romaria à Nossa Senhora Aparecida em frente à Igreja Matriz.....	133

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 01 – Nova Prata: Distribuição dos Alunos por Rede e Etapa de Ensino 2020..	74
Gráfico 02 – Nova Prata: Distribuição Professores por Rede e Etapa de Ensino 2020	75
Tabela 01 – Quadro Docente nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental.....	75
Gráfico 03 – Nova Prata: Qualificação do Quadro Docente 2020.....	76
Gráfico 04 – Evolução Populacional do Município de Nova Prata 1924-2020.....	84

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
1.1 O “EU” PROFESSOR: TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E ACADÊMICA	8
1.2 A GÊNESE DESTA DISSERTAÇÃO	16
1.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS	24
1.4 CAMINHOS TEÓRICOS	27
1.5 BREVIÁRIO DOS CAPÍTULOS SEGUINTE	35
2 DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, HISTÓRIA LOCAL E ENSINO DE HISTÓRIA	37
2.1 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E HISTÓRIA LOCAL	37
2.1.1 Patrimônio	38
2.1.2 Educação Patrimonial	46
2.1.3 A Cidade	53
2.1.4 História Local	57
2.1.5 Ensino de História	63
3 NOVA PRATA: DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, HISTÓRIA LOCAL E ENSINO DE HISTÓRIA	71
3.1 CONTEXTUALIZANDO A CIDADE	71
3.2 NOVA PRATA E O PATRIMÔNIO CULTURAL	85
3.3 NOVA PRATA E A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: BREVE LEVANTAMENTO	90
4 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: IDENTIDADE, MEMÓRIA E DOCÊNCIA	95
4.1 SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL	95
4.1.1 Saberes Docentes em Tardif e Freire	99
4.2 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: IDENTIDADE E MEMÓRIA NO FAZER DOCENTE ..	105
4.3 A OFICINA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PARA PROFESSORES	112
4.3.1 A Oficina: Estrutura e Organização	114
4.3.2 A Oficina: Planejamento e Roteiro	115
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	140
ANEXO A – POLÍTICAS PÚBLICAS E PATRIMÔNIO CULTURAL	156
ANEXO B – HISTÓRICO DO COLÉGIO NOSSA SENHORA APARECIDA	159

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado aborda a complexa e pertinente inter-relação entre Ensino de História, História Local e Patrimônio Cultural, com recorte geográfico no município de Nova Prata - RS. O produto final é a elaboração de uma oficina voltada para a formação docente no âmbito da Educação Patrimonial.

As circunstâncias deste estudo tiveram sua gênese numa problemática cotidiana, percebida no contexto escolar, em convívio com professores, estudantes e com a própria comunidade pratense: qual a importância da Educação Patrimonial e da História Local no Ensino de História das escolas de Nova Prata para a constituição da identidade, da memória e da consciência histórica? Esse questionamento foi a motivação principal para essa dissertação.

A primeira versão do projeto de pesquisa, apresentando em 2019 ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul, teve como área de concentração o Ensino de História e como linha de pesquisa escolhida Linguagens e Cultura no Ensino de História, já destacando meu anseio em compreender o papel imprescindível do Ensino de História na construção ativa do aluno/sujeito. Além disso, ressaltava que a temática da História Local se tornava relevante ao currículo escolar por permitir ampliar o trabalho com noções de identidade, memória e patrimônio numa ação reflexiva de edificação de relações de pertencimento do educando com a cidade.

O ensino da História Local por meio da Educação Patrimonial percorre essas possibilidades de construção ativa e próxima da realidade contextual do discente – fazendo-o compreender a História enquanto um saber que se constrói num processo dinâmico motivado pela curiosidade e pela pesquisa na busca pela interpretação da realidade circundante.

Mais que promover uma visão do passado local, a problematização deste espaço instiga o aluno a um exercício de posicionamento crítico e analítico construído na interação dinâmica para com o seu espaço de convívio cotidiano. Se, como versa o poeta espanhol Antonio Machado (1983, p. 113), “Caminante, no hay camino, se hace camino al andar¹.”, é caminhando que se constroem conhecimentos significativos no Ensino de História, basta que as veredas estejam à disposição para serem galgadas pelos passos dos caminhantes, sejam eles professores ou alunos.

¹ Na livre tradução: “Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar.”

Faço desses versos do poeta espanhol uma epígrafe para o principal objetivo deste projeto de pesquisa: contribuir, partindo da relevância da História Local e da Educação Patrimonial no Ensino de História, para a promoção de práticas docentes voltadas para a construção da identidade e das memórias locais no contexto escolar de Nova Prata.

Em consonância com este objetivo geral, se apresentam outros em específico: promover uma educação voltada para a cidadania por meio do fortalecimento da identidade local e, por meio desse fortalecimento, do reconhecimento da alteridade; e contribuir para a formação continuada de professores do Ensino Fundamental possibilitando-os a pensar a prática docente relacionada a questões de Educação Patrimonial e História Local no Ensino de História.

A proposição desta dissertação é fruto de longos anseios e questionamentos que transpareceram ao longo de minha atuação enquanto profissional da área da educação. Além disso, os caminhos acadêmicos que precederam meu ingresso no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul também contribuíram com essa dissertação. Neste interim, é pertinente conhecer um pouco da minha trajetória que justifica as escolhas aqui apresentadas.

1.1 O “EU” PROFESSOR: TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E ACADÊMICA

Sou professor. Definição profissional que se constituiu ainda nos bancos escolares do Ensino Médio, quando optei pela habilitação Magistério. A palavra *habilitação*, em princípios dos anos 2000, era muito utilizada para categorizar a educação básica secundária que se diferenciava do Ensino Médio Regular ou Clássico pelo seu teor profissionalizante, que permitia aos discentes, antes de adentrar no Ensino Superior, exercer a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Tal qual um recém formado motorista que *tira sua habilitação para dirigir*, éramos habilitados para dirigir (ou melhor, reger) uma turma de alunos.

Habilitado em docência, em seguida iniciei minha graduação em Pedagogia. Na universidade, concomitante às aulas, participava de grupos de estudos com professores e colegas, o que me permitiu adentrar no conhecimento da metodologia de pesquisa e epistemologia do conhecimento acadêmico. Nessas duplas veredas

universitárias, me aproximei da área de História por afinidade, tendo grande interesse nos estudos e análises por História e Geografia no currículo escolar. Em ambas essas áreas do conhecimento, percebia importantes elementos capazes de construir expressivas e significativas teias de relações com a realidade contextual do discente e da comunidade escolar.

Paulo Freire (2005) em sua célebre obra intitulada *Pedagogia do Oprimido*, dizia que a educação deve se construir na constante luta pelo próprio reconhecimento dos alunos e de suas condições de seres que habitam e leem o mundo que os circundam a fim de que “[...] ultrapassem o estado de quase ‘coisas’ (FREIRE, 2005, p. 62)”. Acreditava que tal engajamento político passava necessariamente pela leitura de um mundo que necessitava ser próximo e vivenciado pelo discente. Neste aspecto, História e Geografia poderiam contribuir com essa leitura de mundo que iria além de um conteudismo escolar frio, distante e academista, amparado exclusivamente num conhecimento generalista advindo de livros e manuais didáticos pré-existent.

Nessa mesma obra, Freire (2005) apresenta um conceito de consciência que se aproxima da concepção de consciência histórica defendida por Rüsen (2011) enquanto fundamental ao Ensino de História. Para Freire (2005, p. 63), “O próprio da consciência é estar com o mundo e este procedimento é permanente e irrecusável.” Esta condição de estar com o mundo, característica da consciência, permite guiar o indivíduo para a construção de sua própria matriz espaço-tempo – essencial para a compreensão significativa dos saberes históricos.

Sendo assim, Rüsen (2011), ao definir a consciência história enquanto elemento chave da percepção humana que dá a vida prática e cotidiana uma matriz temporal, nos alerta para o fato de que é por meio da consciência histórica (consciência também intencional, tal como postula Freire) que o indivíduo se percebe enquanto fazendo parte de um todo maior do que sua própria vida individual. Esse sentido de pertencimento ao mundo abre caminhos para a atuação crítica e ativa – a práxis freiriana que, humanizadora, se faz enquanto prática de liberdade (FREIRE, 2005, p. 17).

Entendendo a História como fundamental para a minha própria formação em Pedagogia, pelos mesmos motivos apresentados acima, vários de meus estudos se voltaram para este campo do conhecimento. Seja nos grupos de estudos ou na escolha de temas e recortes metodológicos ao longo da graduação, a História e sua ligação com o ensino se tornaram uma constante a ser problematizada: meus dois

estágios finais da graduação desenvolveram projetos focados em Ensino de História nos anos iniciais enquanto elemento de constituição da própria identidade dos alunos.

No primeiro estágio, realizado com uma turma na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), o projeto pedagógico teve como objetivo reconstruir a trajetória de vida pessoal dos estudantes, suas memórias e leituras de mundo, culminando na publicação de um livro contendo a coletânea dessas histórias de vida. No segundo, com uma turma de 3ª série do Ensino Fundamental (correspondente ao atual 4º ano) a temática foi a História Local: as imigrações e a constituição cultural de Nova Prata. Em ambos estágios, portanto, já se fazia presente a relevância do ensino de História enquanto um espaço de construção ativa de conhecimentos próximos à realidade vivida pelos discentes e comunidade escolar.

No desenrolar deste enredo, são coerentes minha segunda graduação, concluída em 2020, em Licenciatura em História e minha condição de graduando em Ciências Sociais, a partir de 2018, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Também congruente foi meu ingresso, em 2019, no Mestrado Profissional em História do Programa de Pós-graduação da Universidade de Caxias do Sul. Tais caminhos, num turbilhão de escolhas paralelas mas nada inequívocas, configuram explicitamente meu olhar docente.

Se a educação se faz na transformação do mundo pelo reconhecimento da palavra construída no compartilhamento do olhar do indivíduo, ela necessita dos saberes históricos tomados enquanto leitura crítica e reflexiva do mundo. É de Boaventura de Souza Santos (1999, p. 148) a pertinente colocação de que “[...] a cultura de um grupo social [...] não é compreensível sem a análise da trajetória histórica e da posição desse grupo no sistema mundial”, ressaltando a relevância do saber histórico nas constituições sociais e territoriais, sejam elas ufanistas e reguladoras, ou solidárias e emancipatórias.

Compreendendo a trajetória histórica, ainda parafraseando as palavras de Boaventura de Souza Santos (1999), possibilitará ao indivíduo a busca pelo conhecimento-emancipação, construído na superação da ignorância da própria condição sócio histórica que se faz presente nas concepções colonialistas e neocolonistas de hegemonização e padronização de um suposto conhecimento único, superior e válido, para a busca da solidariedade – enrijecida no reconhecimento da própria reciprocidade na constituição dos saberes.

Somando-se às escolhas acadêmicas, minha trajetória profissional também foi marcante na constituição de minha proposta de pesquisa apresentada para a qualificação do projeto de dissertação. Ainda em 2007, passei a integrar o quadro técnico e pedagógico da Secretaria Municipal de Educação do município de Nova Prata, função que ainda exerço. Da sala de aula para a atuação administrativa nas áreas públicas da educação e da cultura, me aproximei mais ainda da História, sobretudo da História Local e, principalmente, dos conceitos e concepções acerca do patrimônio cultural. Este último enredou-me para uma saga de estudos quanto à sua abordagem no espaço da sala de aula, mais especificamente no ensino de História.

Na condição de fotógrafo, editor audiovisual, design gráfico e instrucional e programador para a web, tive a oportunidade de atuar em projetos públicos de divulgação da cultura e da história de Nova Prata. De 2010 a 2017, participei ativamente na realização de eventos, projetos e exposições ligados à área cultural e histórica da cidade. Alguns projetos mais relevantes foram: Feira Municipal do Livro, Feira Municipal de Mostra de Conhecimentos, Festividades de Aniversário de Emancipação de Nova Prata e a Semana Nacional dos Museus – este último realizado em colaboração com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e o Museu Municipal Domingos Battistel.

Dentro das atividades produzidas para a Semana Nacional de Museus em Nova Prata, que motivaram a realização deste trabalho, destaco três que foram marcantes e nas quais participei intensamente na produção: a primeira foi a exposição temática intitulada *Futebol: a Paixão que Transcende o Tempo*, ocorrida em maio de 2014 e que contou, em colaboração com o memorialista Geraldo João Agustini², a história do futebol em Nova Prata.

A segunda foi a elaboração do curta-metragem intitulado *Mulheres e Memórias* em 2011 – exibido na 5ª Primavera dos Museus (evento também em colaboração com o IPHAN e o Museu Municipal Domingos Battistel). O documentário traz um testemunho da carreira profissional de oito mulheres pratenses.

O terceiro foi o projeto intitulado *Nova Prata: Fragmentos de uma História* que, em agosto de 2014, a partir de depoimentos gravados e fotografias, contou a história

² Geraldo João Agustini é desportista, advogado, professor e empresário em Nova Prata/RS. Seu interesse e atuação no futebol profissional em Nova Prata o levou a um trabalho de pesquisa e coleta de dados sobre o assunto, culminando com a publicação do livro *O Futebol Pratense: De Capoeiras a Nova Prata* pela editora AGE em 2017. A exposição realizada em 2014 para a 12ª Semana Nacional de Museus de Nova Prata foi, portanto, uma prévia de seu livro – na época, ainda no prelo.

dos antigos distritos pertencentes à Nova Prata e que se emanciparam nas décadas de 1960 e 1980.

Como os exemplos acima demonstram, foi por meio da Semana Nacional de Museus que tive a oportunidade de me aproximar dos conceitos e discussões acerca do patrimônio cultural da cidade, vindo a compreender de forma mais próxima a necessidade de mapear, em Nova Prata, seus lugares de memória, conceituados por Pierre Nora (1993) da seguinte maneira:

Os lugares de memória são, antes de tudo, restos. A forma extrema onde subsiste uma consciência comemorativa numa história que a chama, porque ela a ignora. É a desritualização de nosso mundo que faz aparecer a noção. [...] Museus, arquivos, cemitérios e coleções, festas, aniversários, tratados, processos verbais, monumentos, santuários, associações são os marcos testemunhas de uma outra era, das ilusões de eternidade. (NORA, 1993, p. 12-13).

Restos de uma história tragada pelo tempo presente e pela intensa dinâmica financeira e modernizadora da cidade. Engolida pelo esquecimento e também pela construção de memórias que se esforçam para serem lembradas e exaltadas e outras tantas abortadas e relegadas ao anonimato da irrelevância. Afinal, como ressalta Nora (1993), os lugares de memória não são espontâneos, necessitam ser criados, constituídos de uma significação simbólica e identitária. Significação esta que diz muito sobre determinado espaço, suas dinâmicas sociais e apropriações culturais.

Como ressalta Machado (2004, p.11) “[...] a seleção das estruturas materiais do passado passíveis de preservação depende das concepções de mundo e da ideologia dominante em determinado contexto histórico.” Compreender esses espaços de memória, portanto, na sua passagem temporal e simbólica dentro das dinâmicas de constituição da cidade passaram a se tornar presentes em minhas reflexões, sobretudo no que tange ao patrimônio edificado, que explicita essa eterna tensão entre perpetuação, restauração, reconstrução, desconstrução e destruição.

Ao longo dos anos de atuação em órgão público, tive a oportunidade de presenciar situações limítrofes no espaço da preservação do patrimônio cultural de Nova Prata. Em 2009, participei de um levantamento técnico realizado pelo poder público municipal que visava evitar a destruição completa de expressivos marcos arquitetônicos da cidade: o Cinelux e a Sede Antiga da Sociedade Grêmio Pratense. Edificados respectivamente em 1957 e 1949, marcam robusta presença no cenário urbano central e, lamentavelmente estavam/estão fadados ao abandono da

deterioração e coexistindo numa nebulosa fronteira entre o reconhecimento de tais espaços como marcas identitárias da cidade e a destruição do que já se faz obsoleto para a realidade contemporânea.

Em tais levantamentos, presenciai os conflitos existentes entre os proprietários e gestores de tais edifícios e o poder público em angariar meios e fundos para a manutenção de tais patrimônios. Se isto não fosse o suficiente, a forte pressão causada pela supervalorização imobiliária fazia emergir o grande projeto de Mefistófeles a soprar aos ouvidos do jovem Fausto (GOETHE, 2003)³: destruir para seguir o projeto da modernidade aparecia enquanto opção mais viável e, portanto, sem a necessidade de remorsos – tentado com a ferocidade dos projetos modernizadores, Fausto não se sentia culpado por eles, era um mal necessário. Estava, orientando por Mefistófeles, contribuindo com o suposto futuro da humanidade⁴ a longo prazo, num ilusório sonho de benefícios a serem estendidos a todos.

Carlos Lemos (2000) detalha um pouco mais esta lógica mercadológica e modernizante que faz com que o proprietário de um imóvel de valor cultural e histórico o veja enquanto um triste fardo a ser suportado, na contramare da modernidade:

Quando tudo isso incide sobre um imóvel em zona valorizada da cidade, a coisa se complica muito porque o seu proprietário se sente prejudicado com a distinção muito honrosa para os outros mas altamente danosa para si, já que seu patrimônio material viu-se repentinamente alcançado devido à inevitável desvalorização. Todo imóvel com restrições drásticas nada vale. (LE MOS, 2000, p. 85).

Felizmente, a total destruição e o abandono diante do pesado fardo da preservação patrimonial não acometeram ambos os casos citados: o Cinelux, remodelado em 2017, segue imponente a abrigar o moderno cinema da cidade no

³ Fausto (2003) é uma peça de teatro do renomado escritor e dramaturgo alemão Johann Wolfgang von Goethe (1749 – 1832). Tendo como palco a primeira fase da Revolução Industrial, Goethe apresenta dois personagens: Fausto, um cientista desiludido com a ciência e o conhecimento de seu tempo que faz um pacto com o mítico Mefistófeles, o segundo personagem da trama. Mefistófeles é apresentado como um oportunista, sem escrúpulos morais, ávido por recompensas materiais e financeiras e entusiasta com as possibilidades das novas técnicas e do progresso moderno. Mefistófeles persuade Fausto com os projetos de modernidade e a grande oportunidade de fazer dinheiro e capital, mas para evitar o impacto moral de suas intenções, induz Fausto a acreditar que tais empreendimentos não são frutos de uma mente egoísta e capitalista imediatista. Ao contrário, estaria Fausto a contribuir com o futuro da humanidade, impedindo que esta ficasse engessada no tempo e atrasada diante dos projetos evolucionistas da modernidade.

⁴ Futuro este posto em cheque depois de duas grandes guerras mundiais, a polarização mundial e o frenesi destrutivos dos mercados financeiros num mundo de extremos conflitos e inconstâncias, como analisa Hobsbawm (1995) em *Era dos Extremos*.

calçada central; a antiga Sede do Grêmio Pratense passou por importantes reformas e, apesar de algumas modernas modificações, se mantém na sua originalidade. Final trágico que não pode ser evitado no caso do prédio de madeira de dois andares que abrigou o primeiro hospital da cidade e que, nos últimos cinco anos, penava na condição de um fantasma sem solução à beira da Avenida Fernando Luzzatto. De propriedade da Igreja Católica, foi destruído em 2019, pondo fim a um patrimônio relegado à condição de memória. O local tornou-se um estacionamento.

Caso semelhante é visível, atualmente, com conhecido Casarão Lenzi: construído provavelmente entre os anos de 1895 e 1896, foi espaço comercial de Henrique Lenzi – personalidade de eminente influência política e comercial na pequena vila de Capoeiras, chegando a integrar a comissão emancipacionista que tornou o distrito de Capoeiras na cidade do Prata em 1924. Condenada devido a problemas estruturais, permanece a penar, semidestruído, com destino aparentemente incerto diante da rua que leva o nome do antigo proprietário e personagem destacado pelas historiografias da cidade (GALEAZZI, 1982).

Para encerrar a listagem de exemplos desta tensão existente entre os lugares de memória e o frenesi modernizante, um caso ainda se apresenta: o Casarão Boito, localizado na esquina entre as centrais avenidas Presidente Vargas e Fernando Luzzatto e a casa vizinha conhecida como Casa Tarasconi. Ambos os prédios foram construídos em 1938 e apresentam uma arquitetura que se destaca na área central. Casas que se fazem presentes, como testemunhas oculares, em várias fotografias e momentos históricos da cidade – ainda mais devido a sua localização: defronte ao prédio sede do governo público municipal: o Palácio Onze de Agosto.

Ambas as casas, a partir de 2020, foram parcialmente demolidas. No local será edificado um imponente prédio de sete andares intitulado Comercial Casa Boito⁵. Da arquitetura das casas erguidas em 1938 restarão apenas as fachadas que serão combinadas com a edificação moderna, naquilo que Choay (2001) nos alertava como sendo a irresistível pressão política e econômica que faz com que o patrimônio sofra uma espécie de mais-valia comum ao universo capitalista: em nome de uma busca pelo *bom proveito* do Patrimônio⁶ (lê-se rentabilidade financeira que pode ser

⁵ Na manchete de lançamento do empreendimento na contracapa colorida do Jornal Popular, edição 1.566 do dia 27 de agosto de 2020, lê-se: “Prédio moderno e imponente surge no coração de Nova Prata e mantém fachadas das tradicionais Casas Boito e Tarasconi.”

⁶ Seria Mefistófeles a murmurar no pé do ouvido do jovem Fausto a fim de diminuir o peso da culpa de seus ambiciosos projetos de modernidade? (GOETHE, 2003).

imobiliária ou turística), é destruída a originalidade sob o pretexto de restauração, construindo uma espécie de réplica fria, desligada de uma História escrita na epiderme do lugar (CHOAY, 2001, p. 214)⁷.

Para além da convivência com a realidade histórica, cultural e patrimonial de Nova Prata, minha condição profissional na Secretaria de Educação e Cultura também me aproximou do ambiente escolar, dos professores e alunos e das aulas de História – sobretudo dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Nesse caminho, a História Local do município e a sua abordagem no contexto de sala de aula me chamaram atenção.

Como professor e coordenador pedagógico, participei de ações voltadas à promoção da história e da cultural local como os projetos *Pulando Janelas* e *Janelas da Memória*, dentre outros que eram promovidos com certo teor mercadológico tendo como carro chefe a promoção do turismo na cidade. As palestras, aulas e semanas de trabalho pedagógico, tendo como assunto principal a História de Nova Prata, me envolveram com professores e alunos, assim gestando os primeiros interesses em contribuir pedagogicamente com a potencialização desse tema no espaço escolar.

Em minhas interações nos espaços escolares, sejam eles nas redes pública ou particular, percebi o quanto os estudantes se sentem atraídos por conhecer a história de sua localidade, se interessam pelos vestígios de outros tempos – como fotografias, objetos, documentos e locais –, se questionam sobre outros contextos e as possibilidades de ser e habitar a cidade de então. Por parte dos professores, percebi certa necessidade de mais formações continuadas que abordassem o tema da História Local no âmbito de Nova Prata, com foco em ampliar as possibilidades de trabalho com a História de Nova Prata e seu patrimônio cultural no espaço da sala de aula.

A temática, portanto, se fazia relevante no espaço escolar e se mostrava atrativa tanto para professores quanto alunos, em que percebi a necessidade de compreender mais sobre o próprio contexto, a constituição da própria identidade e das memórias de ser e habitar o espaço de Nova Prata. Estava surgindo, assim, a primeira

⁷ Seguindo em suas discussões, Choay (2001) classifica tais tentativas de reconstituição ou preservação de inventivas, fantasiosas e tendenciosas a desligar o espaço da sua memória construída pela comunidade. Isso torna o espaço um monumento artificial, construído intencionalmente para lembrar de algo ao nível de comemoração. Essas “[...] reconstituições históricas ou fantasiosas, demolições arbitrarias, restaurações inqualificáveis tornaram-se formas de valorização correntes.” (CHOAY, 2001, p. 214).

ideia de meu projeto de pesquisa a ser apresentado ao Programa de Pós-Graduação, o Mestrado Profissional em História: a construção de um produto sobre a História de Nova Prata e o seu Patrimônio Cultural, com a intenção de auxiliar professores no trabalho sobre estes temas com os alunos do Ensino Fundamental. Ou seja, minha experiência, fruto sobretudo da interação entre professores e alunos do Ensino Fundamental, me motivou para a elaboração do produto que faz parte dessa dissertação.

1.2 A GÊNESE DESTA DISSERTAÇÃO

Ao longo de minha caminhada e de estudos, principalmente ligados ao PPG de História da UCS, realizei duas relevantes alterações em meu primeiro projeto de pesquisa – mas sem perder meu anseio em contribuir para com a História de Nova Prata no Ensino de História. A primeira diz respeito ao recorte metodológico: a intenção em escolher a educação patrimonial enquanto temática condutora, motivada por minha própria história de vida acadêmica e profissional, bem como as interações com estudantes e professores.

Outra alteração no projeto original se refere ao produto final do Mestrado Profissional. Entendendo que o produto deveria ter como foco a História Local dentro da temática da Educação Patrimonial, em agosto de 2019 a proposta inicial optou por um produto focado tanto para professores quanto para alunos: a publicação de um livro paradidático com projeto gráfico agradável e pensado para uso pedagógico. Essa ideia foi renunciada no ano seguinte devido ao elevado custo de publicação de materiais impressos, mas, principalmente, por duas inquietações particulares.

A primeira, como construir um produto que não tornasse a História algo mecânico, estanque, linear e homogeneizador de sentidos. A publicação de um livro paradidático exigiria a escolha por um conteúdo a ser contemplado, passando pelo entendimento do que seria relevante a ser perpetuado no âmbito do conhecimento escolar. Isso tende à construção de uma História pronta, num desfile de fatos, datas e uma relação de patrimônios culturais e históricos por vezes abstratos. Pior seria se se tornasse um manual de Ensino de História Local para os Anos Iniciais.

O livro é um importante suporte de conteúdo e fundamental disseminador de saberes. Chartier (1998) em *A Aventura do Livro: do Leitor ao Navegador* deixa explícita esta íntima relação ao longo dos últimos séculos em que a escrita se tornou

uma necessidade quase hegemônica em nossa sociedade ocidental. No entanto, a velocidade com que ocorre a sua produção e circulação o faz com que suas atualizações e reescritas se tornem mais lentas e engessadas ao passar das novas edições. Na concepção de Flávia Caimi (2010), o livro didático é item que, criticado ou valorizado nas produções acadêmicas, já faz parte da cultura escolar e é, por vezes, o único material de leitura disponível para alunos de muitas escolas brasileiras. Portanto, é um “[...] significativo auxiliar para o trabalho do professor e um elemento bastante presente na formação das novas gerações.” (CAIMI, 2010, p. 110). Para Caimi (2010), o problema maior do livro didático não reside na sua escolha ou no conteúdo que o mesmo apresenta, mas no uso que o professor faz deste: quando se toma “[...] o livro didático como uma prescrição e/ou imposição ao seu trabalho, lançando mão de outros materiais pedagógicos e refutando as proposições do livro que não condizem com a sua proposta de trabalho.” (CAIMI, 2010, p. 110).

O alerta de Caimi (2010) acerca da relevância que o livro didático tem na cultura escolar trouxe a segunda inquietação, preocupante dentro de uma tradição conteudista escolar: se tornado a fonte única de estudos, como elaborar uma construção que, ao invés de silenciar discursos, promovesse uma discussão multifacetada da sociedade, num caminho que provocasse a constituição de sujeitos éticos e críticos para com a sua realidade? Como destaca Rüsen (2007), a escrita da História está longe de ser uma verdade única e imparcial: ela diz muito do presente e do quadro teórico interpretativo do historiador.

O conhecimento histórico não é construído apenas com informações das fontes, mas as informações das fontes só são incorporadas nas conexões que dão o sentido à história com a ajuda do modelo de interpretação, que por sua vez não é encontrado nas fontes. (RÜSEN, 2007, p. 25).

Portanto, apesar de seus postulados científicos defendidos como essenciais, no fazer História para Rüsen (2007), a História é fruto de seu tempo e do historiador que a interpreta a partir da disponibilidade das fontes. Tal concepção é tão clara que Rüsen (2007) reconhece a necessidade de um equilíbrio entre a subjetividade e a objetividade na pesquisa e na escrita em História.

Além dessas, outras indagações seguiam me inquietando, como: de que forma uma obra voltada aos estudantes poderia os fazer perceber a riqueza das possibilidades tanto do estudar História, quanto de a compreender enquanto dinâmica de produção de conhecimento – numa condição humana de fazer ciência, de construir

saberes que não estão encerrados no passado, mas coexistem no presente por meio das memórias, da construção identitária local, da exploração curiosa do próprio espaço?

Em síntese, um produto incentivador de Ensino de História no que tem de mais desafiador: a investigação e interpretação histórica em íntima relação com o espaço local, num contato imediato com as mais diversas fontes históricas, as tratando não somente na condição de recursos de prova e/ou contestação, mas de importantes elementos na construção de saberes em História que podem sempre ser revisitados:

A produtividade do uso das fontes está na possibilidade de mostrar às novas gerações a natureza e a especificidade do conhecimento histórico. [...] Ensinar utilizando fontes não quer dizer ensinar a produzir representações através das fontes, mas ensinar como os historiadores produzem conhecimento sobre o passado a partir das fontes disponíveis e quais os problemas implicados nessa produção. (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 126-127).

Sendo múltiplos os olhares para a História e suas fontes, não há como a aceitar enquanto conteúdo estanque na grade curricular, tampouco a compreender na exclusividade do discurso monológico e totalizante. Não há espaço para se pensar um discurso histórico que se pretenda detentor de todo o conhecimento sobre seu objeto.

Mais do que almejar a produção de um conhecimento enciclopédico escolar, traduzido num material paradidático, este estudo objetiva a compreensão do passado em suas permanências e rupturas, em seus silêncios e relações de poder, em seus meandros que tecem a constituição da sociedade e de seus indivíduos, em entender quais são os lugares de memória contemplados e silenciados na constituição do patrimônio cultural da cidade. Isso tudo num Ensino de História:

[...] rumo a ideia de um saber que só concretiza a sua necessidade se é aplicável e faz diferença na capacidade do sujeito de agir no mundo em sintonia com sua progressiva leitura desse mesmo mundo. (CERRI, 2010, p. 270).

No turbilhão dessas reflexões e inquietações, me deparei com a leitura de três interessantes produções no campo da Educação Patrimonial, que contribuíram na redefinição de rumos dessa pesquisa e na proposição de uma possível solução para o produto final. A primeira destas produções é referência na Educação Patrimonial no Brasil, o *Guia Básico de Educação Patrimonial*, lançado em 1996 por Maria Lourdes Horta, Eveline Grumberg e Adriana Queiroz Monteiro. Pioneiro no país, o material traz

propostas metodológicas com a intenção de abordar o Patrimônio Cultural a partir de quatro movimentos: a observação (percepção sensorial do objeto); o registro (anotação das informações relevantes que o objeto oferece); a exploração (a busca por mais informações em outras fontes sobre o objeto a fim de ampliar sua compreensão); e a apropriação (releitura do objeto estudado na busca pelo envolvimento afetivo com o mesmo). Esse processo de compreensão do objeto cultural tem como principal objetivo a busca pelos referenciais culturais pertinentes para a construção de significados para o indivíduo, permitindo

[...] provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações, que despertem nos alunos o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida, pessoal e coletiva. O patrimônio cultural e o meio-ambiente histórico em que está inserido oferecem oportunidades de provocar nos alunos sentimentos de surpresa e curiosidade, levando-os a querer conhecer mais sobre eles. (HORTA; GRUMBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6).

Em síntese, o trabalho com a Educação Patrimonial tem proximidade com a História Local. Por meio da exploração contextual que vai ao encontro do objeto cultural, o aluno observa, registra, explora e se apropria numa condição concreta de interação com o espaço histórico e cultural do qual faz parte. Por meio de uma proposta de ensino que explora a dinâmica entre Patrimônio Cultural e História Local no Ensino de História, os saberes da disciplina de História são trabalhados a partir do cotidiano do aluno, o problematizando enquanto espaço cercado por outras histórias e temporalidades a serem buscadas, exploradas, compreendidas.

Em consonância com Horta, Grumberg e Monteiro (1999), a segunda produção que aprofundou minha compreensão acerca da Educação Patrimonial e sua utilização no espaço escolar foi o guia intitulado *Educação Patrimonial: Orientações para os Professores do Ensino Fundamental e Médio* de Maria Beatriz Pinheiro Machado (2004). Para a autora, a compreensão da importância da Educação Patrimonial para o Ensino de História transcende o simples estudo de uma gama de patrimônios já consagrados e aceitos inquestionavelmente. Reitera-se, o Patrimônio Cultural sempre faz parte de um universo previamente selecionado a partir de determinadas concepções de mundo predominantes em dado contexto social e histórico.

Essa premissa, manifesta ao historiador, pode passar despercebida pelo professor de História. Se há patrimônios contemplados, outros foram condenados ao silêncio e muitas dessas omissões, por vezes, aparecem na própria realidade das

comunidades que constituem o espaço escolar. É essa evidência que se tornou objetivo do trabalho da terceira produção em que me ative: a dissertação de mestrado de Ana Paula Santos de Almeida, defendida em 2017 no PPG de História da UCS, sob o título de *“Descobrimo o Valor das Coisas ao Meu Redor”*: Vivência de Educação Patrimonial no Ensino de História.

A dissertação fez um resgate da Educação Patrimonial de Caxias do Sul para além dos monumentos e lugares de memória já consagrados. O patrimônio estudado, registrado e debatido pelos estudantes, na proposta da mestranda, foi o do próprio bairro, portanto relevante para a comunidade onde a escola estava inserida. Esse exercício fez da Educação Patrimonial não um mero desfile de fatos históricos abstratamente relevantes, mas interligada com a construção da identidade e o sentido de cidadania dos estudantes com sua escola e comunidade.

Para Candau (2012), identidade é uma representação que ajuda os membros de um grupo a se constituírem enquanto uma coletividade que compartilha memórias, características e condições em comum. Uma coletividade que, no contexto descrito por Almeida (2017), se entendia marginal, irrelevante, que tinha lugar somente no noticiário negativo da cidade. Por isso a relevância do projeto proposto: “[...] evocar lembranças de um grupo social diferente daquele que formou a cidade nos primeiros tempos, mas que pode ser integrado na memória coletiva de Caxias do Sul, a partir de um processo de rememoração.” (ALMEIDA, 2017, p. 21).

Dessa forma, o trabalho de Almeida (2017) vai ao encontro do conceito de Inventários Participativos do Patrimônio Cultural proposto pelo IPHAN (2016), demonstrando uma mudança de atitude no inventariar os bens culturais, transcendendo a simples nomeação de *cultural* ao que é de circulação da elite dominante. O conceito de Inventário Participativo tem por objetivo estimular que a própria comunidade

[...] busque identificar e valorizar as suas referências culturais. Nessa perspectiva, considera a comunidade como protagonista para inventariar, descrever, classificar e definir o que lhe discerne e lhe afeta como patrimônio, numa construção dialógica do conhecimento acerca de seu patrimônio cultural. (IPHAN, 2016, p. 05).

Essas aproximações teóricas despertaram meu olhar para a importância da participação dos estudantes, professores e da comunidade na escolha e reconhecimento de seus próprios patrimônios culturais que constituem a sua

identidade, construindo, como ressalta Candau (2012), a representação de seu sentido de coletividade detentora de uma memória em comum.

Considerando essas três produções, não pareceu promissora a produção de um material paradidático que selecionasse alguns patrimônios culturais da cidade e os consagrasse, eternizados numa publicação engessada pelas limitações materiais do formato códex e talvez se tornando uma representação longínqua da realidade dos estudantes e professores. Como, então, ampliar os olhares sobre o patrimônio de Nova Prata para além de uma seleção fria de alguns lugares de memória já consagrados?

Algumas alternativas possíveis vieram das dissertações de mestrado de Jorge Luis de Medeiros Bezerra (2016) e de Marciane de Souza (2019). Em ambas, o trabalho de intervenção em Educação Patrimonial aconteceu na modalidade de oficinas pedagógicas disponibilizadas aos alunos do Ensino Médio. No primeiro caso, em escola particular de Araguaína no Tocantins, no segundo, em escola da rede pública estadual da capital mato-grossense de Cuiabá.

Os trabalhos evitaram privilegiar os patrimônios já consagrados, partindo do contexto imediato dos estudantes, o que era representativo para a comunidade escolar, sobretudo para os discentes: em Araguaína, o Mercado Público, muito frequentado por todos, virou objeto de estudos; em Cuiabá, os alunos foram instigados a buscar no bairro onde moravam um espaço que considerassem patrimônio daquela comunidade.

As oficinas seguiram uma metodologia próxima ao que fora proposto por Horta, Grunberg e Medeiros (1999): observação por meio de visitas aos locais escolhidos, registros por meio de fotografias, desenhos e anotações a partir de um roteiro pré-estabelecido antes do início da visitação, exploração de outras fontes, matérias de jornais e livros que contavam aspectos pertinentes ao local visitado (como o momento da fundação, ocupação do espaço ao longo do tempo, etc) e, por fim a apropriação: os estudantes de Araguaína realizaram uma exposição fotográfica temática; os de Cuiabá, registraram suas percepções por meio de produções audiovisuais que foram divulgadas para a escola.

Tanto Bezerra (2016) quanto Souza (2019) buscaram priorizar a construção de um espaço identitário que dialogasse com e fosse presente na realidade discente, num caminho de ação, reflexão e reapropriação dos espaços estudados enquanto

patrimônios culturais importantes daquelas comunidades, por expressarem formas de ser, habitar e interagir naquele contexto.

O produto no formato de uma oficina sobre Educação Patrimonial por mim pensado visava um trabalho de maior amplitude, indo além de uma intervenção pedagógica no ambiente de uma escola; considerando como são esparsas as iniciativas voltadas ao público docente propostas nas dissertações e trabalhos em nível de pós-graduação voltados à Educação Patrimonial, percebi nesse um grupo com potencial de protagonismo em intervenções pedagógicas consistentes, criativas, ativas e alinhadas com a realidade do aluno.

Portanto, por ser um tema pouco trabalhado no contexto da rede municipal de educação de Nova Prata, aliado ao interesse percebido nos professores em buscar aprofundamentos em relação ao trabalho pedagógico com a História Local, a organização de uma oficina que abrangesse conceitos e metodologias básicas voltadas ao trabalho docente se configurou numa possibilidade consistente ao pensar a elaboração do produto desta dissertação.

Uma oficina de Educação Patrimonial para professores teve experiências bem sucedidas, relatadas nas dissertações de mestrado de Marcia Conceição da Massena Arévalo (2013) e Eduardo Castejon Molina (2019). Em ambas, a proposta dos autores para um trabalho mais consistente em História Local, Educação Patrimonial e Ensino de História focou na formação de professores por meio de oficinas de curta duração.

Arévalo (2013), dentro do Programa de Pós-Graduação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), propôs a oficina intitulada *Sentir para Agir*, realizada na Casa do IPHAN no município de São Cristóvão em Sergipe – cidade que guarda 12 dos 27 bens tombados do Estado de Sergipe. Entendendo a metodologia proposta por Horta, Grunberg e Monteiro (1999) como pertinente, porém limitadora à compreensão do Patrimônio Cultural em seus silêncios e esquecimentos forçados por uma memória dominante, a autora buscou construir uma oficina com professores a partir de uma metodologia em que a compreensão da temática partiu da experiência dos participantes, movida por emoções e sensações vinculadas ao local, para uma posterior construção de conceitos acerca do patrimônio, percebido dentro da imbricada relação que nos constitui individual e coletivamente de memórias e identidades forjadas no cotidiano que gera cultura. Arévalo (2013) salienta que a dimensão subjetiva foi contemplada na oficina como uma forma de aprofundar as relações existentes entre o indivíduo e seu Patrimônio Cultural.

Molina (2019), integrando o Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual Paulista, propôs uma oficina aos professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da cidade de Franca – SP. De curta duração, a oficina teve dois movimentos: no primeiro, um trabalho de conceituação acerca do Patrimônio Cultural, Educação Patrimonial e a legislação vigente sobre a temática; no segundo, propôs aos professores o desenvolvimento de atividades práticas a serem aplicadas em sala de aula. No final, uma coletânea de possíveis atividades foram sistematizadas a fim de compor um acervo básico aos participantes.

A escolha de Molina (2019) pela oficina com professores surgiu após levantamento feito em três escolas da cidade, por meio do qual percebeu que a ausência de trabalhos envolvendo a História Local e seu Patrimônio Cultural estava atrelada à compreensão que os professores tinham sobre esses assuntos. Para os docentes, a temática não encontrava ligações pertinentes com a grade curricular de História proposta às turmas de anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental. A oficina, portanto, caminhou no sentido de “[...] subsidiar o trabalho da equipe gestora e dos docentes para que a educação patrimonial seja implementada de fato nas escolas em que atuam.” (MOLINA, 2019, p. 120).

A partir dos exemplos encontrados, delineei o produto de intervenção dessa dissertação, optando pela elaboração de uma oficina sobre História Local, Educação Patrimonial e Ensino de História para professores da rede pública municipal de Ensino Fundamental do município de Nova Prata. Por meio da qualificação docente dentro do programa de formações continuadas, a oferta de uma oficina lhes permitiria uma compreensão maior acerca da Educação Patrimonial na realidade municipal. Esse entendimento, por sua vez, potencializaria o trabalho do professor que, a partir dos conhecimentos e experiências vivenciadas nessa iniciativa, abordaria a temática na sala de aula com possibilidades ampliadas, sobretudo no que tange à adaptação às realidades locais dos alunos.

Se, como nos lembra Rüsen (2007), o conhecimento histórico é reflexo das interpretações do presente lançadas ao passado a partir de determinados pressupostos teóricos e metodológicos, o conhecimento histórico é, portanto, trabalho essencialmente humano e também histórico. No campo do Ensino de História, onde o professor exerce papel crucial, essa premissa faz ainda mais sentido.

O professor é personagem essencial no trabalho pedagógico de aproximação entre o discente e a comunidade escolar ao processo de produção do conhecimento

histórico, os levando a compreender a História por meio de abordagens que ultrapassam o simplismo conteudista escolar. Assim, promover uma oficina destinada à formação docente é ampliar as possibilidades de trabalho com as temáticas propostas no espaço da sala de aula.

Sendo assim, o público alvo do meu trabalho são os professores da Rede Pública Municipal de Ensino Fundamental, que compõem o quadro das seis Escolas Municipais de Ensino Fundamental e correspondem a cerca de 36% dos docentes em atividade na cidade, segundo dados do Censo Escolar INEP/MEC para o ano de 2020⁸.

Cabe ainda destacar que o município de Nova Prata possui relevantes referências historiográficas⁹ para a pesquisa no campo de seu patrimônio, bem como um significativo acervo de fontes para consulta, incluindo documentos, fotografias, depoimentos via História Oral ou mesmo os próprios espaços de patrimônio cultural edificado presentes nos mais variados lugares da cidade. Esse material, se compreendido na amplitude de uma Educação Patrimonial participativa por parte de professores e estudantes, permitirá a ampliação do conhecimento histórico local, corroborando com um ensino de História que não seja uma mera abordagem de conteúdos frios e distantes, mas sim uma História com eco na sociedade, colocando o aluno, o professor e a comunidade escolar “[...] diante de algo que desperta um posicionamento ético e político.” (PEREIRA, 2017a, p. 2).

1.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Partindo da experiência da convivência com professores e estudantes da comunidade escolar pratense, o primeiro passo para a concretização do produto final foi buscar referências sobre a temática da História Local e Educação Patrimonial, tendo como foco o Ensino de História. O *Guia de Educação Patrimonial* de Horta, Grunberg e Monteiro (1999) e o *Educação Patrimonial: Orientações para os Professores do Ensino Fundamental e Médio* de Maria Beatriz Pinheiro Machado (2004), assim como as publicações legais do IPHAN (dentre elas, o *Educação*

⁸ A realidade docente do município de Nova Prata será abordada em maior detalhamento no terceiro capítulo dessa dissertação.

⁹ As mesmas serão aprofundadas no terceiro capítulo dessa dissertação.

Patrimonial: Inventários Participativos de 2016) atuaram como orientações iniciais para a elaboração da oficina proposta.

A fim de compreender a dinâmica da Educação Patrimonial na prática do Ensino de História na Educação Básica, algumas dissertações de mestrado foram essenciais, permitindo traçar as principais concepções teóricas relevantes a serem analisadas no campo da tríade Ensino de História, História Local e Educação Patrimonial: *“Descobrimo o Valor das Coisas ao Meu Redor”*: Vivência de Educação Patrimonial no Ensino de História de Ana Paula Santos de Almeida (PPG de História da Universidade de Caxias do Sul, 2017); *Educação Patrimonial: Novas Perspectivas para o Ensino de História* de Jorge Luis de Medeiros Bezerra (PPG de História da Universidade Federal do Tocantins, 2016); e *Ensino de História, Memória e Patrimônio: as (re) significações e percepções dos estudantes acerca dos Territórios Urbanos* de Marciane de Souza (PPG de História da Universidade Federal de Mato Grosso, 2019).

A proposta do trabalho em Educação Patrimonial diretamente com professores por meio de formação profissional continuada partiu dos estudos feitos por Marcia Conceição da Massena Arévalo em *Sentir para Agir: Avaliando uma Proposta de Educação Patrimonial* (PPG do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional do Rio de Janeiro, 2013) e Eduardo Castejon Molina em *Ensinar com o Patrimônio: O estudo para a elaboração e implementação da Política de Educação Patrimonial no Ensino Fundamental II* (PPG em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Universidade Estadual Paulista, 2019). Ambas dissertações trouxeram a oficina de Educação Patrimonial e História Local para professores enquanto um produto pertinente para o Ensino de História.

Ademais, outros teóricos permitiram aprofundar conceitos essenciais ao trabalho com Patrimônio Cultural e História Local no Ensino de História. Circe Bittencourt (2004) e Isabel Barca (2001) trouxeram novos olhares para o Ensino de História: a primeira destaca a aproximação necessária dos conhecimentos históricos da grade curricular escolar à realidade do discente; a segunda vê no Ensino de História o promotor de Educação Histórica em que os alunos são levados a conhecer a História enquanto uma ciência com corpus próprio na produção de conhecimentos.

Compuseram o quadro teórico essencial para compreender o Ensino de História e a formação docente numa condição crítica, ativa e comprometida para com a História enquanto ciência e para com o ensino enquanto relevante à sociedade

Perreira e Seffner (2008) com o uso das fontes em sala de aula; Maurice Tardiff (2012) e Tardiff e Lessard (2009) sobre os saberes docentes e a formação profissional; Rüsen (2011) com a consciência histórica no Ensino de História; e Paulo Freire (2005) com as concepções de conscientização e leitura de mundo por meio de uma educação dialógica.

Conceitos essenciais à temática, como identidade, memória, cidadania e a própria concepção de patrimônio foram buscados em teóricos que aprofundam substancialmente os mesmos. Em Anthony Tessari (2020) buscou-se uma definição para Patrimônio Cultural; em Gilberto Velho (2006) e Choay (2001) as tensões entre preservação e destruição do patrimônio; e em Nestor Canclini (1994) o Patrimônio Cultural e a construção do imaginário social. De Le Goff (1990) e Pierre Nora (1993) vieram as distinções entre memória e história e a compreensão dos locais de memória enquanto potencializadores de um trabalho em História Local. Halbwachs (2006) e o conceito de memória coletiva, complementado por Candau (2012) nas discussões acerca das tênues relações entre identidade e memória. Por fim, cabem ainda as ponderações de Jaime Pinsky (2003) e Pedro Paulo Funari (2003) acerca das relações entre memória, identidade e a construção da cidadania.

A historiografia local também foi pesquisada a fim de compor a realidade histórica e cultural do município de Nova Prata – RS: *O Grande Prata e sua História* de Zaira Galeazzi (1982), *História de Nova Prata* de Geraldo Farina (1986) e *Nova Prata: Uma Incursão na História* de Eliana Gasparini Xerri (2004). O documento oficial emitido pelo município de Nova Prata/RS, por meio de sua Secretaria Municipal de Turismo, Cultura, Esporte e Lazer, intitulado *Inventariação do Patrimônio Cultural Edificado de Nova Prata* (2020) também foi utilizado.

Parti, em seguida, para a organização de uma oficina para professores tendo como amostragem um roteiro predefinido de estudos em três eixos do Patrimônio Cultural de Nova Prata, assim denominados: *Nova Prata: Administração e Poder*, *Nova Prata: Educação e Cultura* e *Nova Prata: Manifestação Religiosa*. Tais dimensões foram selecionadas visando o estudo a partir de alguns prédios centrais já consagrados do Patrimônio Cultural da cidade, tendo por base um breve inventário sobre os Patrimônios Históricos e Culturais considerados relevantes para Nova Prata

e o levantamento técnico promovido pelo poder público municipal¹⁰. A seleção contemplou a área central da cidade, por ser considerada o espaço inicial de expansão urbana e pretendeu contemplar aspectos temáticos diversos acerca da História de Nova Prata.

Entram nesta seleção, a fim de se alinhar aos eixos temáticos propostos pelo roteiro da oficina, os seguintes espaços: Palácio Onze de Agosto (prédio da prefeitura municipal), Museu Municipal Domingos Battistel, Casa da Cultura Padre Adolfo Luiz Fedrizzi, Colégio Nossa Senhora Aparecida, Campus da Universidade de Caxias do Sul em Nova Prata e Igreja Matriz.

O roteiro é disponibilizado aos professores na condição de uma amostragem, como um exemplo a ser compreendido para ser repensado de acordo com a realidade de cada comunidade escolar. A atividade final da oficina consiste em elaborar uma proposta de um breve roteiro explorando patrimônios relevantes a serem trabalhos no contexto escolar de atuação. Com esta atividade e a partir da discussão inicial de conceitos, pretendo provocar no professor a busca por um trabalho em que o contexto do aluno seja contemplada numa atitude participativa e ativa em que professor e aluno sejam protagonistas na escolha e estudo de seus patrimônios culturais.

A aplicação da oficina, devido a conjuntura atual de pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), não foi efetivada na prática por dois motivos: primeiro, a inconsistência do calendário letivo 2021, provocada pelas ondas da pandemia que impedem um planejamento efetivo; segundo, a segurança dos professores envolvidos, portanto sem possibilidade de ocorrer no formato presencial. Em relação a essa última condição, se observa que a oficina poderia ser reorganizada para o espaço online, via web conferência síncrona. Mesmo assim, persistiu a ideia de não aplicação da oficina, a deixando proposta para futura execução, em condições mais favoráveis.

1.4 CAMINHOS TEÓRICOS

Na oficina destinada à análise e compreensão da relevância dos Patrimônios Culturais de Nova Prata, Ensino de História, História Local, Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial são conceitos que se entrecruzam e remetem a outros:

¹⁰ Tendo como referência o documento produzido pelo município de Nova Prata, por meio de sua Secretaria Municipal de Turismo, Cultura, Esporte e Lazer, intitulado *Inventariação do Patrimônio Cultural Edificado de Nova Prata* (2020).

memória, identidade, cidadania no universo da História Local e consciência histórica. Para sua análise, opto por alguns caminhos teóricos que contribuem para sustentar o Ensino de História por meio da Educação Patrimonial, ou seja, educação histórica do município de Nova Prata através de seu patrimônio cultural.

Ajuizando que o produto final que tem como objetivo contribuir com a formação docente dentro da Educação Patrimonial e História Local, outros conceitos também precisam ser discutidos: docência, saberes docentes e formação profissional, saberes docentes e o Ensino de História. Tais acepções dialogam com os processos de ensino e aprendizagem que identificam a área de História dentro dos saberes escolares.

A História Local no âmbito escolar possibilita a aproximação do educando ao seu espaço de convívio direto, sua realidade contextual imediata. Essa aproximação faz parte do trabalho do historiador que pesquisa o local, que convive intimamente com a História.

A história local requer um tipo de conhecimento diferente daquele produzido no alto nível de conhecimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia muito mais imediata do passado. Ele a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir seus ecos no mercado, ler seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos. (SAMUEL, 1990 apud NASCIMENTO JÚNIOR, 2016, p. 07).

Na escola, a História Local é vista como possibilidade de aproximação concreta entre os atores educacionais e o conhecimento histórico. A História Local proporciona um ponto de partida concreto para a aprendizagem histórica e para a construção da consciência histórica – o elemento-chave elencando por Rüsen (2011) para a compreensão do passado histórico. Consequentemente, isso leva o “[...] indivíduo a fazer parte de um todo maior do que a vida individual.” (SANTOS, 2016, p. 28), numa abordagem que entende

[...] as particularidades do lugar e suas relações e conexões com outros lugares, num processo contínuo de interrelação entre os sujeitos e o objeto de estudo nas suas múltiplas especificidades, identificando a partir do local as diferentes culturas existentes. (CAINELLI; SANTOS, 2014, p. 161).

Posição semelhante também é defendida por autores que tratam de questões metodológicas no âmbito escolar, como Bittencourt (2004), Caimi (2010) e Nascimento Júnior (2016) e por publicações oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História no Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) e as

Orientações Curriculares para o Ensino Médio em História (BRASIL, 2006), que evidenciaram a relevância do local na significação dos conhecimentos históricos¹¹.

Este reconhecimento se repete, mais recentemente, no *roll* de demandas determinadas pela Base Nacional Curricular Comum para o Ensino de História (BRASIL, 2017), onde História Local se torna sinônimo de História da Cidade do aluno, concentrando seu estudo nos 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, mas perpassando os demais anos subsequentes como um elemento a ser evocado pelo professor ao relacionar com outros conteúdos abordados. Além de na História, o estudo do local também se faz presente principalmente na Geografia e no Ensino Religioso.

Barros (2013) sintetiza o pensamento de boa parte dos autores e documentos oficiais supracitados sobre História Local, a definindo enquanto elemento que inscreve o aluno na compreensão de sua realidade local, fazendo parte de um processo histórico em que as populações locais constroem sua identidade, suas relações sociais e manifestações culturais, sua condição de ser e estar no mundo, suas tradições e memórias que se constituem como narrativas que contam marcas e discursos sobre a realidade (NORA, 1993). Narrativas que, para Candau (2012), auxiliam na constituição da trajetória do próprio sujeito que atua em consonância com os demais na elaboração dessa e assim estruturam sua identidade.

Sobre essa relação entre identidade e memória, Candau (2012) afirma que ambas se constroem no âmbito social. Buscando uma relação entre memórias individuais e coletivas, o autor entende a identidade enquanto uma condição simultaneamente psíquica e social, ao passo que a memória é uma faculdade própria do indivíduo que se constituiu a partir de um conjunto de representações com as quais interage no espaço social. A memória, para Candau (2012) é, portanto, elemento estruturante da identidade e ambas se constituem num movimento dialético constante em que

¹¹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História no Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, p. 39) determinam o espaço local como ponto de partida para estudar História: “O ensino e a aprendizagem da História estão voltados, inicialmente, para atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas.” Por sua vez, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio ao tratar da História destaca a importância da contextualização para a construção do conhecimento, e destaca: “Cabe ainda lembrar que o trabalho de contextualização busca compreender a correlação entre as dimensões de realidades local, regional e global, sem o que se torna impossível compreender o real significado da vida cotidiana do aluno do ponto de vista histórico.” (BRASIL, 2006, p. 69).

[...] a memória vem confortar ou enfraquecer as representações identitárias, estas vêm reforçar ou enfraquecer a memória. Em todos os casos, esse trabalho de memória é coletivo desde sua origem, pois se manifesta no tecido das imagens e da linguagem que devemos à sociedade e que nos vai permitir dar uma ordem ao mundo. (CANDAU, 2012, p. 78).

A memória se transforma numa narrativa que ajuda a constituir uma identidade que se compartilha no coletivo. Tendo por base aquilo que é lembrado, o indivíduo compõe seus referenciais de ser e estar no mundo. Portanto, memória e identidade são conceitos indissociáveis (LE GOFF, 1990). Mais indissociáveis ainda, como argumenta Candau (2012), das ideias de conservação, restauração e preservação do próprio patrimônio cultural: “[...] o patrimônio é uma dimensão da memória – é a memória, podemos afirmar, que vem fortalecer a identidade” (CANDAU, 2012, p. 16).¹²

Nogueira e Silva (2010) entendem que é nessa condição de narrativas que constroem identidades e definem lugares de memória que se encontra a relação entre História Local e Educação Patrimonial.

O ponto de partida para uma educação patrimonial na escola é o estudo da História Local. [...] O ensino de História Local, aliado à educação patrimonial, deve partir da vivência do aluno, das suas experiências sociais e culturais. Sua memória é parte importante do processo de aprendizagem, pois é a partir das suas experiências que ele – o aluno – passa a fazer parte de um debate coletivo, compartilhando sua história de vida com outros alunos, transportando a memória individual para um espaço coletivo. (NOGUEIRA; SILVA, 2010, P. 234-235).

Ou seja, para as autoras, História Local e Educação Patrimonial coadunam para a constituição do conceito de memória coletiva, emprestado de Maurice Halbwachs (2006)¹³. Transpondo esse conceito para o ensino, a composição da memória coletiva se torna mais tangível quando se abordam temas da realidade do aluno/indivíduo. História Local e Patrimônio Histórico e Cultural são, portanto, temas propícios a esta percepção.

Entendo Patrimônio como “[...] o conjunto de todos os bens materiais ou imateriais¹⁴ que, pelo seu valor intrínseco, são considerados de interesse e relevância

¹² As discussões acerca da memória e identidade serão ampliadas com maior consistência no terceiro capítulo dessa dissertação.

¹³ Em tese, Halbwachs (2006) desenvolve o conceito de memória coletiva, em sua obra homônima, alertando para o fato de que a memória não é exclusividade individual. Nesse sentido, a constituição da memória de um indivíduo é o resultado de uma orquestrada combinação de memórias advindas dos mais diferentes grupos de seu convívio.

¹⁴ Anthony Beux Tessari (2020), ao definir o verbete *Patrimônio Cultural* para a obra intitulada *Construcción Global del Futuro: Prospectiva*, alerta para a ambiguidade da classificação enquanto

para a permanência e a identificação da cultura da humanidade, de uma nação, de um grupo étnico ou de um grupo social específico” (VOGT, 2008, p. 14). A etimologia da própria palavra, no verbete em português, nos remete à condição de herança, conjunto de bens legados aos homens do presente (HOUAISS, 2009).

Marchette (2016) destaca que o conceito de Patrimônio Cultural e Histórico está ligado ao de Educação Patrimonial. Para a autora, essa relação é o que aproxima “[...] a sociedade do patrimônio cultural que a representa simbolicamente, promovendo a ampliação do entendimento da história passada e presente” (MARCHETTE, 2016, p, 89). Horta, Grunberg e Monteiro (1999) reforçam esta visão ao afirmarem que a Educação Patrimonial é um instrumento que possibilita uma alfabetização cultural, permitindo ao indivíduo

[...] fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural. (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 04).

Em síntese, não se pode pensar em Patrimônio Cultural sem colocar em pauta a Educação Patrimonial; são conceitos interligados e interdependentes. Afinal, é no diálogo entre gerações, entre agentes culturais e a comunidade, entre escola e sociedade, que a cultura, enquanto patrimônio peculiar e identitário acontece. Sobre isso, as autoras complementam:

O diálogo permanente que está implícito neste processo educacional estimula e facilita a comunicação e a interação entre as comunidades e os agentes responsáveis pela preservação e estudo dos bens culturais, possibilitando a troca de conhecimentos e a formação de parcerias para a proteção e valorização desses bens. (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 04).

Avanço essas conceituações à compreensão do que é um Patrimônio Cultural e Histórico para a sociedade que assim o concebe; Fonseca (2005) ressalta que um Patrimônio Histórico e Cultural o é pela construção significativa da sociedade que o circunda e o define, sem isso, se esvazia de significado. “O patrimônio não tem um valor inerente a ele; este é construído pelo indivíduo; logo o bem deve ser acessível a uma coletividade que o reconheça no patrimônio e reconheça-se no seu processo”

material ou imaterial. Para o autor, patrimônio material e imaterial são imanentes, intrínsecos e indissociáveis. Pertinente registrar que essa dissertação coaduna com tal posição, entretanto guardará tal discussão para os capítulos seguintes desse trabalho.

(FONSECA, 2005, p. 43). Ou seja, o Patrimônio Cultural somente ganha existência quando nutrido de carga simbólica significativa para uma determinada cultura.

A sensibilização docente para a compreensão de uma Educação Patrimonial e de uma História Local voltadas não somente para a glorificação dos personagens e locais já consagrados mas, também, para a valorização identitária daquilo que a comunidade escolar entende como patrimônios que a representam, é premissa que permite um trabalho pedagógico mais significativo e aberto ao protagonismo do aluno.

A oficina proposta como produto visa possibilitar a ampliação de ações educativas voltadas ao estudo e compreensão da História Local e, por consequência, a compreensão e consciência da preservação do patrimônio cultural local. A educação é o caminho mais pertinente para o diálogo construtivo de uma leitura crítica e consciente do mundo (FREIRE, 2005), quanto o mais eficaz para reconhecer a necessidade de valorizar o patrimônio cultural. E na educação o professor ocupa uma posição estratégica:

[...] os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. No âmbito da modernidade ocidental, o extraordinário desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos saberes teria sido e seria ainda inconcebível sem um desenvolvimento correspondente dos recursos educativos e, notadamente, de corpos docentes e de formadores capazes de assumir, dentro dos sistemas de educação, os processos de aprendizagem individuais e coletivos que constituem a base da cultura intelectual e científica moderna. (TARDIF, 2012, p. 33-34).

Essa afirmação é ainda mais verdadeira quando penso no professor que exerce sua docência com o saber que é feito na interação humana e, portanto, influenciado e influenciador desta condição: “[...] ensinar é trabalho com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 31). Para Maria Beatriz Pinheiro Machado (2004), a Educação Patrimonial no Ensino de História é o caminho para se construir no espaço social o entendimento da relevância em compreender e preservar o Patrimônio Cultural:

A ação mais eficaz para garantir a preservação do Patrimônio Cultural passa, necessariamente, pelo conhecimento e pela difusão da sua existência, ou seja, a educação das futuras gerações é condição necessária para a apropriação e conservação do patrimônio de uma comunidade ou nação. (MACHADO, 2004, p. 18).

Partindo desse entendimento da importância dos espaços educativos e dos seus principais agentes, dentre eles o professor, o recorte pelo Patrimônio Cultural de

Nova Prata, pelos seus espaços constituídos culturalmente, se consolidou na minha proposta. A escolha tem como foco a finalidade do Ensino de História de trabalhar na consolidação da condição do aluno enquanto sujeito que necessita “[...] de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive” (BITTENCOURT, 2004, p. 47).

Quanto mais próxima, contextual e concreta for a aproximação do saber histórico ao aluno, mais eficiente será para a compreensão da realidade circundante. É através do tornar a cidade e seus espaços físicos (prédios, praças, ruas, igrejas, monumentos, espaços públicos) um ponto de partida para conhecer, de forma aprofundada, o constructo histórico e social local, que pretendo construir o trabalho envolvendo a história de Nova Prata por meio de seu Patrimônio Histórico.

O patrimônio cultural edificado pode ser pensado enquanto suporte da memória social, ou seja, os edifícios e áreas urbanas de valor patrimonial podem ser tomados como um ponto de apoio da construção da memória social; como um estímulo externo que ajuda a reativar e reavivar certos traços da memória coletiva¹⁵ em uma formação sócio-territorial. (MESENTIER, 2005, p. 168)¹⁶.

O olhar para a História Local, por meio da oficina de Educação Patrimonial, considera as possibilidades de potencializar o ensino pelo docente que, em diálogo com os alunos, constrói caminhos para um processo de ensino e aprendizagem na interação com e no mundo. Esse processo educativo é essencial na promoção de uma educação para diversidade e cidadania¹⁷, afinal é por meio desse processo educativo que se “[...] garante o enriquecimento e o crescimento pessoal mútuo” (IMBERNÓN, 2000, p. 88).

¹⁵ E aqui, novamente, voltamos mais uma vez ao conceito de *memória coletiva*, defendido por Maurice Halbwachs (2006), enquanto consolidador de identidade e sentido de pertencimento do indivíduo para com sua cultura.

¹⁶ Mesentier (2005) vai além no entendimento do patrimônio cultural enquanto suporte para a memória social. Citando Benjamin (1985), defende que os aspectos arquitetônicos e urbanos de um determinado espaço social se constituem enquanto uma obra de arte cuja recepção se dá na coletividade daquele contexto: “Assim, por ser um fenômeno que como totalidade só existe na esfera pública, o Patrimônio edificado possibilita um contato coletivo da multidão anônima das cidades com referências da memória social” (MESENTIER, 2005, p. 172).

¹⁷ Por cidadania, Pedro Paulo Funari (2003, p. 49) assim a define: “[...] conceito derivado da revolução francesa (1789), para designar um conjunto de membros da sociedade que têm direitos e decidem o destino do Estado.” Jaime Pinsky (2003) afirma que o cidadão somente se efetiva enquanto tal se houver a plena concretização de seus direitos civis, políticos e sociais – essenciais para a vida, assim como o cumprimento de seus deveres. Maria de Lourdes Manzini-Covre (1994, p. 10) em *O que é Cidadania* nos alerta que “[...] só existe cidadania se houver a prática da reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os direitos do cidadão.” As discussões acerca da cidadania e sua relação com o Patrimônio Cultural estarão presentes nos capítulos seguintes dessa dissertação.

Ao abordar aspectos relativos à formação continuada de professores, não esqueço o que Freire (2005) destaca como fundamental no processo educativo:

Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 2005, p. 66-67).

Ou seja, o mais relevante é o trabalho de ler o mundo, na condição dialógica entre professor e alunos. Isto se aplica ao Ensino de História, que tem por finalidade a construção de um saber que se efetiva, como propõem Cerri (2010, p. 270), “[...] na capacidade do sujeito de agir no mundo em sintonia com sua progressiva leitura desse mesmo mundo.” Do contrário, estaremos alimentando um caminho que “[...] nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (FREIRE, 2005, p. 67).

A proposta de uma oficina pedagógica sobre Educação Patrimonial pelo Patrimônio Cultural de Nova Prata se assenta no entendimento da formação continuada docente como um aporte à educação por meio da construção colaborativa (envolvendo alunos e professores) do conhecimento. O produto busca oferecer ao professor “[...] oportunidades para o desenvolvimento da capacidade de comunicação, análise, resolução de problemas, gestão e avaliação de informações, entre outros.” (CAIMI, 2014, p. 181).

Afinal, é na sala de aula, na interlocução dos saberes por meio da interação entre professor e alunos, que se abre caminho para aquilo que Boaventura de Souza Santos (1989) se refere como diálogo entre a experiência vivenciada e o pensamento científico que constitui o conhecimento. Esse diálogo precisa ocorrer amparado numa racionalidade hermenêutica que busque

[...] uma língua não necessariamente a nossa mas que nos seja compreensível, e nessa medida se nos torne relevante, nos enriqueça e contribua para aumentar a autocompreensão do nosso papel na construção da sociedade, ou, na expressão cara à hermenêutica, do mundo da vida. (SANTOS, 1989, p.12).

É neste caminho que se encontra a possibilidade de um Ensino de História que supera uma concepção puramente bancária do saber (FREIRE, 2005). Como destacam Santos e Meneses (2010), uma construção do conhecimento que, se compreendido além do engessamento do saber verdadeiro, promove sua

emancipação da perspectiva pós-colonial e pós-imperial¹⁸ nas mãos do sujeito que o apreende.

Assim, a proposta de uma oficina para professores sobre Educação Patrimonial para o Ensino da História Local tem a intenção de potencializar a construção do conhecimento histórico no espaço educativo, tendo como protagonistas os professores e alunos. É um produto que fornece meios para particularizar o trabalho pedagógico, o alicerçando nas fontes locais do patrimônio cultural de Nova Prata¹⁹, dessa forma iniciando a ampliação das possibilidades pedagógicas dos inventários participativos em Educação Patrimonial proposto pelo IPHAN (2016).

1.5 BREVIÁRIO DOS CAPÍTULOS SEGUINTE

Esse trabalho se organiza em quatro capítulos. No primeiro, a introdução, apresentei o campo de trabalho, motivações, metodologias e referências teóricas, assim abrangendo a dissertação e atuando como um guia às demais partes.

No segundo capítulo, intitulado *Diálogos entre Educação Patrimonial, História Local e Ensino de História*, são discutidos teoricamente os conceitos de Patrimônio, Educação Patrimonial, Cidade, História Local e Ensino de História. Na sequência do

¹⁸ Para Boaventura de Souza Santos e Maria Paula Menezes (2010) o processo de globalização pela qual passamos na contemporaneidade pode ser entendido a partir de uma constante zona de confronto entre os projetos hegemônicos advindos do Norte e os projetos contra hegemônicos advindos do Sul. Na denominação dominante e eurocêntrica em voga, uma relação de conflito entre países desenvolvidos (do Norte) e subdesenvolvidos (do Sul). Historicamente, o Sul foi (e ainda o é) constantemente explorado pelas ondas homogeneizadoras advindas no Norte, colocando-o numa condição de dependência, como se ainda fosse espartilhado em colônias distribuídas entre os países do Norte. Com os termos *pós-colonial* e *pós-imperial* os autores propõem uma superação dessa alienação e submissão em busca do fortalecimento das representações marginalizadas numa condição de emancipação social advinda da conscientização do *Sul* sobre sua condição histórica e social nas relações globalizantes e hegemônicas. É um espaço de crítica que, como ressalta Tomaz Tadeu da Silva (2001), não deve ser confundido com uma perspectiva *terceiro-mundista*, ainda minada pelos olhares eurocêntricos de tratar o *outro*. “A visão pós-colonialista representa uma forma renovada e produtiva de análise e crítica das relações envolvidas no contato entre culturas nacionais dominantes e culturas nacionais dominadas” (SILVA, 2001, p. 193). Ainda para esse autor, a perspectiva educacional e curricular cumprem relevante papel na compreensão dessa dinâmica: “Uma perspectiva curricular que leve em conta as contribuições da crítica pós-colonialista deve colocar no centro do currículo atividades e materiais que permitam aos/às estudantes uma oportunidade de examinar essas relações de poder, seu caráter discursivo e as características produtivas do processo de representação cultural do outro.” (SILVA, 2001, p. 194). Nessa dinâmica, o local e o contextual também se apresentam como expressivos espaços de representação identitária na contramare da subjugação hegemônica global.

¹⁹ Os referenciais teóricos sobre a história de Nova Prata, assim como acerca de seu Patrimônio Cultural, já foram previamente apresentados no subtítulo 1.3, intitulado *Caminhos Metodológicos*. Os mesmos serão ampliados na discussão acerca da contextualização sobre Nova Prata no terceiro capítulo.

terceiro capítulo, intitulado *Nova Prata: Diálogos entre Educação Patrimonial, História Local e Ensino de História*, os conceitos debatidos no capítulo anterior dialogam com a contextualização da cidade de Nova Prata/RS, onde se efetiva o produto final e suas análises.

No quarto capítulo, explico a relevância da docência e da formação profissional para a educação, entendendo o professor como elo essencial entre o conhecimento e o discente na sociedade, com foco no Ensino de História e nas abordagens de identidade e memória na temática da Educação Patrimonial. Essa primeira parte é norteadora da proposta transformada em produto final e descrita na segunda parte desse capítulo: a oficina de Educação Patrimonial para professores da rede de ensino público municipal de Nova Prata/RS.

Por fim, nas considerações finais, trago algumas considerações acerca dessa dissertação, bem como possíveis ampliações à discussão do tema. Esse trabalho pretende impulsionar o trabalho com História Local e Educação Patrimonial na Educação Básica para além do conteúdo a ser cumprindo na grade curricular. Além disso, quer aproximar o Ensino de História da consciência histórica do discente, o levando ao entendimento da História enquanto um saber que não reside somente no passado, mas que é uma constante presença em seu cotidiano imediato.

2 DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, HISTÓRIA LOCAL E ENSINO DE HISTÓRIA

Entendendo que o objetivo desse trabalho é contribuir para a promoção de práticas docentes voltadas para a construção da identidade e das memórias locais por meio da História Local e da Educação Patrimonial no Ensino de História, esse capítulo discute os possíveis diálogos nessa tríade.

Nogueira e Silva (2010) dizem que História Local e Educação Patrimonial coadunam na busca por um Ensino de História que deve partir das experiências culturais e sociais dos alunos. Marchette (2016) afirma que nenhum patrimônio cultural se efetiva enquanto tal sem estar ligado a um processo de Educação Patrimonial.

Candau (2012) assevera que patrimônio é uma construção social entendida como relevante devido a intersecção entre memórias e identidades tecidas de forma coletiva e refletidas no indivíduo. Portanto, formal ou não, a constituição do Patrimônio Cultural passa necessariamente por um processo educativo de apreensão e significação para ser apropriado.

Acresce-se a isso as ponderações de Nestor Canclini (1994) e Gilberto Velho (2006) acerca das tensões entre os variados interesses que, no campo social, exaltam, silenciam ou destroem, assim imprimindo importância ao que deve, ou não, ser preservado. Essas tensões adentram os processos educativos, pertinentes espaços de cristalização de memórias e identidades.

Esse capítulo aprofunda as discussões teóricas sobre Patrimônio Cultural e suas relações com a História Local e o Ensino de História. Essas discussões introduzem o terceiro capítulo dessa dissertação, no qual será apresentada a contextualização do espaço desse estudo: o município de Nova Prata.

2.1 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E HISTÓRIA LOCAL

Ao pensar numa proposta de Educação Patrimonial a ser trabalhada com docentes, algumas definições se fazem necessárias. Dentre elas, a compreensão de Patrimônio e de Educação Patrimonial e como a trajetória de ambas podem contribuir para um trabalho envolvendo a História Local no Ensino de História.

Autores como Bittencourt (2004), Caimi (2010) e Nascimento Júnior (2016) e as publicações oficiais como a Base Nacional Curricular Comum para o Ensino de

História na Educação Básica (2017), destacam a História enquanto disciplina de conhecimento que deve partir da realidade contextual do aluno. Nessa condição, História Local e Patrimônio transparecem enquanto pertinentes equalizadores dessa tensão entre um conteúdo distante do discente e a sua realidade contextual. Portanto, é preciso clareza para o entendimento conceitual dessas temáticas no Ensino de História.

2.1.1 Patrimônio

A busca pelo verbete *Patrimônio* no dicionário de Língua Portuguesa Ihe imprime dois significados preponderantes: o primeiro, no sentido de herança, legado deixado pelos pais aos filhos, ou pelas gerações passadas às vindouras. Por *herança* se subentendem bens materiais e culturais que perpassam gerações, num legado a ser perpetuado em nome de uma tradição familiar, de um grupo social ou de uma identidade nacional. Nos bens materiais deixados para as próximas gerações, comumente nas relações familiares, cabe o segundo sentido: um conjunto de bens individuais, de uma instituição, empresa ou associação – um sinônimo para *inventário*, ligado aos valores monetários desses bens (HOUAISS, 2009).

Mapeando a etimologia do vocábulo, Maria Beatriz Pinheiro Machado (2004) informa que sua origem latina está em *pater* – traduzido para *pai*; suas derivações, dentre elas *patrimônio*, remetem à relação patriarcal gestada nos tempos do Império Romano e chegando aos tempos modernos em que a célula familiar nada mais era que a extensão dos bens pertencentes à figura masculina do *pater* – o patriarca.

Interessante, também, é o sufixo *moneo* ou *monium*, que compõe o verbete. Marciane de Souza (2019) percebeu que esse sufixo aproxima o verbete do seu significado dentro das línguas anglo-saxônicas, como o alemão *denkmalpflege* e o inglês *heritage*, referenciando às lembranças: *moneo*, no latim, significa *levar a pensar*. Acepção que traz à palavra um sentido de cuidado ao herdado do passado e que faz refletir sobre eles.

Em síntese, na gênese de ambas as raízes linguísticas, encontramos um significado que remete *Patrimônio* a importantes conceitos do campo da História, a memória e a identidade, ao pensar sobre aquilo que nos faz lembrar. *Patrimônio*, portanto, incita ao pensamento sobre o próprio passado.

Percebo que Candau (2012) se alia a esses sentidos ao entender o Patrimônio enquanto uma construção de força coletiva que coopera, entre os membros de um determinado grupo, a se constituírem enquanto coletividade que compartilha memórias e uma identidade em comum. Para o autor, o que se quer aceitar ou rejeitar enquanto herança está diretamente relacionado a este sentimento de pertencimento coletivo, assim, “[...] o patrimônio é uma dimensão da memória – é a memória, podemos afirmar, que vem fortalecer a identidade.” (CANDAU, 2012, p. 16).

É diante desse entendimento de identidade a ser preservada (ou silenciada) que a discussão de Patrimônio se constituiu nos países ocidentais. Françoise Choay (2001), em *A Alegoria do Patrimônio*, traz uma interessante visão sobre esse movimento no ocidente, iniciando a discussão na França pós-revolucionária de 1789.

Até o advento da Revolução Francesa, o legado de um passado nacional estava espalhado e descontextualizado no país; a produção cultural e letrada estava protegida em mosteiros católicos; objetos do passado faziam parte dos bens de colecionadores que, majoritariamente, eram homens eruditos e com condições financeiras suficientes para acumular as ruínas das antigas civilizações. Espaços legados serviam de depósito, eram reconstruídos ou adaptados para novas funcionalidades. A Igreja Católica, detentora de grande parte do patrimônio edificado na Europa, fruto de todo seu poderio estabelecido na Idade Média, transformava seus templos e prédios envelhecidos, por vezes, em fontes de material para novas construções.

Na França, a busca por uma identidade para uma nação não mais monárquica e vinculada ao poder da Igreja Católica começou a descortinar as possibilidades de um entendimento do passado com necessidade de um patrimônio identitário laico, republicano e que ligasse a população ao sentimento de pertencimento nacional.

Na França pós-absolutista, o governo revolucionário necessitava apagar tudo o que fizesse referência ao Antigo Regime e apresentar ao povo novos símbolos ou mesmo ressignificar os antigos. Dessa maneira, as relíquias, obras de arte e outros objetos de valor histórico, antes tratadas como peças de colecionadores e curiosos, passam a fazer parte de um corpo jurídico e parte de um jogo político recheado de discursos e intencionalidades, sendo permeado por conflitos de memórias. (BEZERRA, 2016, p. 33-34).

Gestava-se, assim, o embrião jurídico que serviu de exemplo às demais nações europeias no campo da preservação do Patrimônio que se entendia enquanto histórico e cultural – constituidor de uma identidade comum à nação. Nasceram, também,

entendimentos de qual Patrimônio se queria preservar, atrelados a “[...] concepções de mundo e da ideologia dominante em determinado contexto histórico.” (MACHADO, 2004, p. 11).

Esse modelo se tornou referência sobre o que e como preservar, quais itens têm valores históricos e merecem ser reconhecidos desta forma, assim como o uso pelo Estado desse arcabouço histórico para legitimar um imaginário social capaz de criar o que Canclini (1994, p. 96) chama de “[...] um lugar de cumplicidade social.” Um lugar, naquele caso, laico, racional e ufanista-nacionalista.

Desde a Revolução Francesa (1789) os estados nacionais estabelecem estruturas administrativas especializadas em destacar bens de interesse coletivo, atribuindo-lhes valores artísticos e históricos. Patrimonializados, eles se tornavam um conjunto de grande alcance político, a memória da nação, criando simbolicamente a ideia de herança comum a todos, o que fortalecia a unidade nacional. (RODRIGUES, 2020, p. 87-88).

O modelo de patrimônio nacional francês, como o designou Camargo (2002), foi exportado e adaptado também à realidade histórica do Brasil, se tornando “modelo para a constituição do patrimônio nacional brasileiro. E é possível dizer que este é, igualmente, o arcabouço para o Patrimônio da Humanidade [...]” (CAMARGO, 2002, p. 21), esse último que é sustentado por órgãos internacionais como o Centro de Patrimônio Mundial da UNESCO e seu órgão consultivo ICOMOS²⁰ (Conselho Internacional de Monumentos e Sítios)²¹.

²⁰ Sigla mantida na língua original inglesa, referência da instituição: International Council on Monuments and Sites (ICOMOS).

²¹ O entendimento do que venha a ser os já muito divulgados *Patrimônios da Humanidade* selecionados e assim nominados pela UNESCO caberiam aqui espaço para mais uma ampla discussão acerca do conceito de patrimônio. Discussão esta que pretendo não aprofundar para fins de não prolongar em demasia esta dissertação. Cabe destacar que a UNESCO é uma dentre as várias agências subsidiadas pela ONU – Organização das Nações Unidas, criada no pós segunda guerra mundial com a suposta intenção de prevenir conflitos em nível global. Outras subsidiárias da instituição são a Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura) se tornou setor responsável pelo debate a nível global sobre questões culturais, dentre elas a preservação do patrimônio mundial. Por meio do ICOMOS, produz documentos e eventos internacionais a fim de sistematizar o tema, como é o caso do famoso documento intitulado de *Carta Internacional para a Conservação e Restauro de Monumentos e Sítios*, conhecida como *Carta de Veneza*, produzida no 2º Congresso Internacional de Arquitetos e Técnicos dos Monumentos Históricos em 1964. Para Leonardo Castriota (2020, p. 103), o órgão “[...] tem desempenhado um papel central na internacionalização do patrimônio cultural, com o estabelecimento de doutrinas, metodologias e padrões globais para a prática profissional. Esse efeito é propiciado por uma série de ações que vão da elaboração de documentos doutrinários, que servem como verdadeiros códigos de conduta, até a imposição de metodologias comuns para a preservação [...]”. Dentro de tais diretrizes, o órgão criou nos países uma busca frenética em eleger seus bens patrimoniais como sendo de relevância internacional, recebendo o renomado título de *Patrimônio da Humanidade* e, assim, alavancar a imagem do país a nível internacional. Isto acaba por imprimir mudanças substanciais nos patrimônios eleitos: a exploração imobiliária juntamente com a turística,

Entre os intelectuais brasileiros, o modelo francês de patrimônio enquanto a alma da nação a ser preservada, assim conferindo identidade ao país, ganha corpo no início do século XX. Eles denunciavam o “[...] descaso com as cidades históricas e a dilapidação do que seria um tesouro nacional” (TOMAZ, 2010, p. 7), tendo como modelo os países europeus, cujos governos já assumiam a responsabilidade de preservar a identidade nacional por meio do Patrimônio, criticavam o silêncio das elites nacionais e, sobretudo, do Estado, que poderia “[...] comprometer o próprio país diante das nações tidas como civilizadas.” (TOMAZ, 2010, p. 8).

A demanda dos intelectuais nacionais pela preservação daquilo que, no limiar do século XX, se entendia como Patrimônio Histórico e Cultural (sobretudo os bens imóveis que não faziam parte do circuito de museus já constituídos) se potencializou no sentimento ufanista-nacionalista do governo Vargas. O anseio de Getúlio Vargas em construir um imaginário de pátria, no contexto dos nacionalismos exacerbados da 2ª Guerra Mundial, se somou aos protestos em prol da preservação patrimonial pelos intelectuais.

A Constituição Nacional de 1934 inaugurou a preocupação do Estado em preservar seu patrimônio: “Art.10 – Compete concorrentemente à União e aos Estados: [...] III – proteger as belezas naturais e os monumentos de valor histórico ou artístico, podendo impedir a evasão de obras de arte.” (BRASIL, 1934, não paginado).

Este inciso abriu caminhos para a primeira lei nacional que buscou conceituar, classificar e organizar a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional: o Decreto Lei nº 25 de 30 de novembro de 1937, que incluiu no cenário nacional as primeiras noções de tombamento e registro de bens materiais e fortaleceu a criação do Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), órgão que, com algumas alterações ao longo de sua história (atualmente IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), permanece até hoje ativo como agente público principal nas questões de salvaguarda, preservação e debate sobre Patrimônio Cultural em âmbito nacional.

A efetiva entrada do Governo Federal na questão da preservação do patrimônio ocorreu quando o ministro Gustavo Capanema, do governo de

por vezes, expulsa dos locais os moradores nativos e donos autóctones da cultura local. Os artigos *De Viela do Anjo ao Quarteirão 14031: onde está o Porto Vivo?* de Lysie Reis (2017) e *As Controvérsias da Salvaguarda do Patrimônio da Humanidade: um Estudo sobre a Conquista da Moradia em uma Área Urbana de Caráter Patrimonial* de Lysie Reis e José Maurício Daltro (2017) trazem exemplos latentes dessa condição.

Getúlio Vargas, solicitou ao poeta Mário de Andrade que redigisse um anteprojeto para a criação de um órgão especificamente voltado à preservação do patrimônio histórico e artístico nacional. Essa iniciativa resultou na criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), que começou a funcionar experimentalmente a partir de 1936, mas só foi consolidado em 30 de novembro de 1937, por força do Decreto-Lei nº 25. Nesse período o SPHAN passou a integrar oficialmente a estrutura do Ministério da Educação e Saúde (MES). (TOMAZ, 2010, p. 9).

O anteprojeto de Mário de Andrade, segundo Bezerra (2016) e Tomaz (2010), era mais audacioso do que o posto em prática. Na concepção do poeta modernista, caberia ao Estado preservar as manifestações culturais tanto eruditas quanto populares, incluindo bens não apenas materiais. Outro aspecto inovador para a época foi a abrangência do SPHAN: mais do que nas instituições similares europeias, que somente se encarregavam de alguns prédios e monumentos históricos (sobretudo da elite erudita dominante da cultura), deveria proteger todo o universo de bens culturais nacionais.

Apesar de não ter sido plenamente implantado, o anteprojeto de Mário de Andrade abriu caminhos para a criação de políticas públicas em prol do patrimônio nacional. Na prática, prevaleceu o modelo seletivo e elitista (focado no tombamento de bens imóveis materiais) que se estendeu ao longo do tempo, cristalizando a visão nacional de que Patrimônio era sinônimo de casas, prédios, templos e sítios arqueológicos antigos e de que a única ação do IPHAN consistia em tomar tais imóveis a fim de protegê-los.

A definição do patrimônio nacional dava-se por meio dos tombamentos e restaurações, conferindo ao arquiteto o lugar de especialista do patrimônio. [...] As três primeiras décadas de atuação institucional colocaram o barroco e a arquitetura colonial das cidades históricas mineiras no topo de uma hierarquia de valores patrimoniais. A concepção de patrimônio estava baseada na ideia de um valor intrínseco aos bens, revelado pelos especialistas, capazes de identificá-los pela perspectiva estética. Era assim garantida a inserção da produção artística brasileira na linha da história da arte universal – europeia e ocidental. (CHUVA, 2020, p. 92).

Essa visão de patrimônio, como validado pelo aval de um especialista, prevaleceu por muitos anos, especificamente durante o período de atuação de Lúcio Costa frente à instituição (1937 a 1970) na visão do IPHAN. Esse tempo foi suficiente para escamotear as ideias modernistas de Mário de Andrade e estabelecer o imaginário nacional do que é Patrimônio e quais são os bens nacionais com valor histórico e artístico.

O impacto dessa visão atingiu o projeto dessa dissertação, cuja proposta inicial focava no estudo de espaços considerados de relevância histórica e cultural de Nova Prata para propor um roteiro abordando onze deles, localizados no centro da cidade. A preocupação estava em conhecer os aspectos físicos e materiais das construções, entender suas permanências e os estudar por meio de fontes históricas.

A aproximação teórica²² dos conceitos de patrimônio enquanto mais do que espaços materiais já consagrados permitiu que eu reconhecesse as limitações do produto final e avançasse em dois entendimentos que considero pertinente abordar numa oficina de Educação Patrimonial: primeiro, a compreensão de que Patrimônio Cultural engloba um universo muito mais amplo do que o material; segundo, a consciência de que o Patrimônio é uma escolha – e essa escolha tem um objetivo que implica a consagração e o silêncio.

No campo das políticas públicas de Patrimônio, mudanças significativas começam a surgir na Constituição Federal de 1988. Nela, as ideias pioneiras de Mário de Andrade ganharam espaço na legislação brasileira, ampliando a compreensão sobre o que é um Patrimônio e afirmando as multiplicidades da cultura popular enquanto bem a ser preservado.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos 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 destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 1988, não paginado).

Por meio desse amparo legal a preocupação com a preservação do patrimônio deixa de ser exclusivamente voltada aos bens imóveis e cidades históricas que, predominantemente, remetiam à cultura de uma elite dominante. Passa-se a valorizar, legalmente, “[...] outras esferas da sociedade, como a defesa do meio ambiente e a

²² Cito aqui a relevância de autores como Almeida (2017), Lemos (2000) Machado (2004), Agliardi (2019) e Tessari (2020) que me permitiram repensar o conceito de patrimônio e, por consequência, de intervenção pedagógica por meio do produto proposto para esta dissertação. Cabe ainda aqui a pertinente publicação do IPHAN (2016) intitulada *Educação Patrimonial Inventários Participativos: Manual de Aplicação*.

pluralidade cultural do povo brasileiro, tanto de origem material bem como imaterial.” (TOMAZ, 2010, p. 11).

A nova constituição levou à criação do Decreto Lei 3.551 de 2000 que instituiu o registro de bens culturais de natureza imaterial. Esses, de acordo com o decreto, foram categorizados em saberes, celebrações, formas de expressão e lugares. Ambas as legislações ampliaram o escopo de atuação do IPHAN.

A nova Constituição Brasileira, promulgada em 1988 [...] provocou uma ampliação significativa do escopo de ação do IPHAN. Com o decreto federal 3.551/2000, foi inaugurada a salvaguarda do patrimônio de natureza imaterial, que aproximou as políticas de patrimônio de políticas de reconhecimento e de reparação, dirigidas aos novos sujeitos na definição do patrimônio – denominados detentores. Nas primeiras décadas dos anos 2000, foram criadas representações do IPHAN em todas as capitais do país, para lidar com suas novas atribuições. (CHUVA, 2020, p. 93).

Academicamente, autores entendem a classificação entre bens materiais e imateriais como superada. Para muitos, como é o caso de Anthony Beux Tessari (2020, p, 125), esta separação é ambígua e “nas últimas décadas, de forma a abranger todas essas categorias em uma única, passou-se a utilizar a expressão *patrimônio cultural*.”

Podemos concluir que o patrimônio cultural tem como suporte, sempre, vetores materiais. Isso vale também para o chamado patrimônio imaterial, pois se todo patrimônio material tem uma dimensão imaterial de significado e valor, por sua vez todo patrimônio imaterial tem uma dimensão material que lhe permite realizar-se. As diferenças não são ontológicas, de natureza, mas basicamente operacionais. (MENESES, 2009, p. 31).

Todavia, há, também, uma ambiguidade no uso do conceito *Patrimônio Cultural*: a legislação brasileira sobre o assunto, ora utiliza o termo *Patrimônio Cultural* (artigo 215 e 261 da Constituição Federal, BRASIL, 1988), ora *Patrimônio Histórico* (artigo 24 da Constituição Federal, BRASIL, 1988) e até *Patrimônio Histórico e Cultural* (artigo 5º da Constituição Federal, BRASIL, 1988). Adoto o entendimento de Tessari (2020), que considera pertinente o termo *Patrimônio Cultural* para as discussões aqui propostas.

A discussão sobre tais nomenclaturas, bem como as possibilidades de classificação do Patrimônio, mostra o campo do Patrimônio Cultural como um intenso “[...] campo de disputa material e simbólica entre as classes sociais” (CANCLINI, 1994, p. 97). Por disputa simbólica entendo o Patrimônio Cultural envolvido nas questões de memória e esquecimento: o que será preservado é uma seleção que afirma algumas

identidades em detrimento de outras. Por disputa material, a definição de valores advinda da exploração econômica do espaço. Diz Tessari (2019, p. 82) que “a cidade, que é lugar da especulação imobiliária, convive com o imperioso entendimento de que a preservação de um imóvel poderá resultar no estancamento do progresso econômico da cidade.”

Canclini (1994) pondera sobre o entendimento que a sociedade tem do que é preservação, apresentando quatro paradigmas dessa: o tradicionalista substancialista, o mercantilista, o conservacionista e monumentalista e o participacionista. O primeiro está centrado nos modelos estéticos e simbólicos do passado, exclui as relações sociais do pensamento histórico e busca a valorização de um passado glorioso e excepcional – uma concepção ufanista e eufórica do saudosismo pretérito.

O segundo enxerga no Patrimônio Cultural apenas o seu lado mercantilista. Aqui, o Patrimônio somente tem valor se dele for possível extrair alguma rentabilidade. Essa condição, majoritariamente, destitui indivíduos que não tiverem condições financeiras de usufruir dele, incluindo os moradores autóctones do Patrimônio, que acabam abandonando o espaço para dar lugar a toda uma estrutura planejada pelo setor econômico. Choay (2001) chama tais atitudes mercantilistas de espetáculo do Patrimônio ou utilização recreativa do Patrimônio – desvirtuando o bem cultural de sua significação original.

O terceiro paradigma abrange a ação do Estado que transforma o Patrimônio Cultural num monumento de exaltação nacional, a preservação com a finalidade de guardar a identidade do país. Os especialistas detêm o poder de legitimar o que é um Patrimônio e as referências para estas escolhas sempre são exógenas, pautadas em documentos e convenções internacionais de salvaguarda.

Por fim, o paradigma participacionista, onde o sujeito autóctone é protagonista no processo de valorização e preservação do Patrimônio, que faz parte de sua identidade local e é adotado enquanto lugar de memórias (NORA, 1993). Para Canclini, a característica principal deste paradigma consiste no fato de que

[...] a seleção do que se preserva e a maneira de fazê-lo devem ser decididas através de um processo democrático, em que os interessados intervenham, trazendo para o debate seus hábitos e opiniões. (CANCLINI, 1994, p. 105).

Para Tessari (2020, p. 129), um dos maiores desafios contemporâneos ao Patrimônio Cultural é “[...] superar o protagonismo do Estado nas políticas preservacionistas e na atribuição de valor apenas pelos especialistas, passando-se a valorizar os interesses dos usuários (fruidores) quanto ao seu patrimônio, a sua memória e a sua identidade.” Para isso, o autor propõe dois caminhos: conscientizar por meio de projeto de Educação Patrimonial e ampliar a participação popular por meio dos inventários participativos. O segundo, entretanto, necessita do primeiro para se concretizar.

Entendendo, como Tessari (2020), a Educação Patrimonial como necessária para suplantar o interesse de grupos sociais que, por vezes, sequer têm ligação com o Patrimônio em disputa, a próxima discussão busca compreender de que forma a Educação Patrimonial pode potencializar caminhos para a relação consciente entre sociedade e seu Patrimônio Cultural.

2.1.2 Educação Patrimonial

Educação Patrimonial é um processo de ensino e aprendizagem que tem como principal objetivo observar, problematizar e explorar o Patrimônio Cultural, para formar conceitos e conhecimentos que visam conscientizar os envolvidos no processo educativo sobre a importância em se reconhecer como pertencente ao Patrimônio e, assim, o preservar.

Para Bezerra (2016), a Educação Patrimonial permite ações interdisciplinares que ultrapassam os muros da escola, levando professores e alunos a explorar o contexto local, aproximando a disciplina de História da realidade dos sujeitos. O diálogo entre as diversas fontes expressas nas variadas linguagens possibilita perceber as transformações e permanências em âmbito local em relação à História nacional.

Essa articulação que a Educação Patrimonial provoca, junto ao estudo da História Local no Ensino de História, permite uma aproximação do estudante à sua sociedade e ao seu Patrimônio Cultural, que o representa simbolicamente²³. Essa

²³ Como é possível perceber, estou direcionando minha abordagem sobre Educação Patrimonial para o campo da escola, ou seja da educação formal. Esta tendência que estou dando ao texto é justificável uma vez que o foco dessa dissertação é abordar o Ensino de História entre professores e alunos no campo escolar. Entretanto é pertinente deixar claro que a Educação Patrimonial é uma prática que também pode acontecer numa educação informal que, por exemplo, na concepção de Canclini (1994)

aproximação tem “[...] o intuito de desmistificar o senso comum, fazendo com que os estudantes, a comunidade em geral percebam a sua casa, sua escola, o seu bairro como patrimônios culturais pertencentes a sua história.” (TEIXEIRA, 2008, p. 203). Afinal, como evidencia Almeida (2017), os patrimônios culturais consagrados oficialmente não são os únicos que fazem parte da comunidade²⁴.

A escola, a praça, os espaços comunitários, o mercado local, o campinho de futebol e mesmo a casa dos estudantes são expressivos locais de memória (NORA, 1993) que nos remetem a lembranças no tempo e no espaço, trazendo à tona a identidade do lugar e do aluno. É imprescindível para o entendimento de Patrimônio tornar visível o que está próximo, concedendo valor como construção cultural.

Nesse sentido, Tessari (2020) afirma que a Educação Patrimonial consiste num grande desafio contemporâneo ao tratar de questões pertinentes à preservação patrimonial. Canclini (1994), em seus paradigmas da preservação do Patrimônio Cultural, delega grande responsabilidade à educação para superar os paradigmas opacos do Patrimônio, a fim de chegar ao paradigma participacionista pretendido. Para o sociólogo argentino, é por meio da educação que se constrói a consciência necessária para se reconhecer no próprio Patrimônio Cultural. É por isso que para autores como Marchette (2016) é impossível dissociar Patrimônio Cultural de Educação Patrimonial.

Para Machado (2004), a educação é o caminho eficaz para garantir a preservação do Patrimônio Cultural: por meio da difusão do conhecimento, se torna possível o reconhecimento da existência de uma cultura própria, respectiva a cada indivíduo e seu contexto coletivo. A educação das futuras gerações é, portanto, essencial para a salvaguarda da herança cultural da humanidade, a ponto da Educação Patrimonial ser entendida como processo de alfabetização cultural:

seria o ato de articulação da própria comunidade em preservar e valorizar o seu próprio Patrimônio. Importante compreender, aqui, o que diz Agliardi (2019, p. 13): “[...] a Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais, que têm foco no patrimônio histórico e cultural, apropriando-se socialmente como recurso para a compreensão em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação, estando a serviço das atuais e futuras gerações.”

²⁴ Para Grunberg (2007, p. 5), “Patrimônios Culturais não são somente aqueles bens se herdamos dos nossos antepassados. São também os que se produzem no presente como expressão de cada geração, nosso ‘Patrimônio Vivo’: artesanato, utilização de plantas como alimentos e remédios, formas de trabalhar, plantar, cultivar e colher, pescar, construir moradias, meios de transporte, culinária, folguedos, expressões artísticas e religiosas, jogos, etc.”

Sem dúvidas, a educação patrimonial pode ser um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita o indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao desenvolvimento da autoestima dos indivíduos e comunidade, e a valorização da sua cultural. (MEDEIROS; SURYA, 2009, p. 7).

A Educação Patrimonial “[...] possibilita o despertar da consciência histórica” (BEZERRA, 2016, p. 38), permitindo ao indivíduo reconhecer sua própria historicidade e, por meio da leitura de mundo, se tornar um agente de preservação. Assim, a Educação Patrimonial aproxima o Ensino de História do defendido por Rüsen (2011): por meio da consciência histórica, o estudante constrói uma experiência prática do pensamento histórico que o guiará pelo passado partindo das problematizações do presente²⁵.

Márcia Bezerra (2020) associa as práticas de Educação Patrimonial a uma formação do sujeito dono de sua própria história que, assim, atua politicamente “[...] na reivindicação de seus direitos coletivos e no fortalecimento de sua cidadania. Neste sentido, a Educação Patrimonial tem um caráter transformador e emancipatório.” (BEZERRA, 2020, p. 63). A autora, ao entender essa atuação como forma de alfabetização cultural, aproxima a Educação Patrimonial das ideias de Paulo Freire (2005), de transformação dos espaços do aluno em espaços de aprendizagem embasados no diálogo e na leitura mundo, compreendendo o ser humano como ser histórico, que faz sua história e, por isso, tem direito de se apropriar dela como protagonista.

Ao aproximar a metodologia da Educação Patrimonial do Ensino de História, professores e alunos tem como primazia buscar trabalhar os conteúdos de sala de aula com atividades de reflexão em que os mesmos se vejam como agentes vivos do processo histórico. Neste processo são forjadas identidades e memórias que precisam ser interpretadas²⁶. Entendemos que esta

²⁵ Para Rüsen (2011, p. 36-37): “Consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado, mas pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana.” Aprofundaremos mais esta discussão no subtítulo 2.1.5 *Ensino de História*.

²⁶ Para Candau (2012) e Halbwachs (2006), memória e identidade precisam ser interpretadas de forma indissociada do espaço coletivo. Memória e identidade produzem um constante movimento dialético em que é a capacidade de gerar memórias que acaba por produzir identidades que, por sua vez, promove as relações sociais que se configuram neste processo. Nas palavras de Candau (2012, p. 78): “É no movimento dialético que a memória vem confortar ou enfraquecer as representações identitárias, e estas vêm reforçar ou enfraquecer a memória. [...] esse trabalho de memória é coletivo desde a sua origem, pois se manifesta no tecido das imagens e da linguagem que devemos à sociedade e que nos vai permitir dar uma ordem ao mundo.” Nestas condições, qualquer trabalho em Educação Patrimonial se torna indissociável do trabalho com esta complexa dinâmica entre memória, identidade e construção coletiva.

discussão começa na escola, que é espaço privilegiado de socialização do conhecimento/conteúdo de História. (BEZERRA, 2016, p. 39).

Considerando a Educação Patrimonial como emancipatória, como destacam Bezerra (2020) e Medeiros e Surya (2009), também se aproxima essa posição política do pensamento do professor português Boaventura de Sousa Santos (1999), para quem a superação da hegemonia e padronização da cultura e do saber colonialistas e neocolonialistas, advindas da visão eurocêntrica de ciência e cultura, ocorre por meio do reconhecimento da trajetória histórica e cultural pelo grupo social, assumindo a própria condição sócio-histórica num caminho que potencializa seu conhecimento-emancipação. A condição emancipatória proporcionada pela Educação Patrimonial trespasa esta possibilidade.

A trajetória da Educação Patrimonial, no contexto internacional, é recente, remetendo a atividades pedagógicas na Inglaterra na década de 1980 (CURY; VIRGINIO, 2009). O uso do termo também se deve a coetâneas discussões acerca de uma definição teórica sobre Patrimônio²⁷; para Bezerra (2020, p. 63), “Seu surgimento no Brasil costuma ser vinculado ao 1º Seminário sobre Uso Educacional de Museus e Monumentos, realizado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), no Museu Imperial de Petrópolis, no Rio de Janeiro, em 1983”, as ideias do qual foram inspiradas na Inglaterra e surgiram como proposta para tornar o Ensino de História mais atraente as estudantes.

Desse evento surgiu, em 1996, a primeira obra de destaque sobre o assunto no país, o *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Antes dela, houve outras ações no campo da Educação e do Patrimônio, no Brasil e a nível mundial, mas tiveram pouco impacto e divulgação. Exemplo são as Cartas Patrimoniais²⁸, documentos publicados por instituições como o ICOMOS e o IPHAN que, desde a década de 1950, já destacavam a relevância da Educação para o campo patrimonial²⁹.

Por meio do *Guia Básico de Educação Patrimonial*, o IPHAN se tornou referência nacional em Educação Patrimonial. A publicação traz questões teóricas e conceituais sobre Patrimônio e sua relação com a Educação no contexto brasileiro.

²⁷ Já discutido no subtítulo anterior, o 2.1.1 intitulado de *Patrimônio*.

²⁸ As mesmas estão disponíveis no site do IPHAN, em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/226>. Acesso em: 07 mar 2021.

²⁹ Para Marcia Conceição da Massena Arévalo (2013) esta preocupação já estava presente ainda no anteprojeto de lei acerca da sistematização do Patrimônio Nacional do poeta Mário de Andrade em 1937. Este via na proteção dos bens patrimoniais uma forma de educar a população para o reconhecimento de sua própria cultura.

Além disso, apresenta possibilidades didáticas para explorar ações educativas tendo como referência o Patrimônio Cultural. As autoras entendem a Educação Patrimonial como:

[...] um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e os adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto desses bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 4).

Para fazer um trabalho pedagógico com o Patrimônio, as autoras propõem uma metodologia contendo quatro etapas a serem desenvolvidas com os estudantes: na primeira, a *observação*, acontece o contato inicial e a identificação do objeto por meio da percepção visual e simbólica. O *registro*, em segundo lugar, consiste em fixar o percebido na observação em desenhos, fotografias, maquetes, descrição verbal ou oral. A etapa da *exploração* procura ampliar o conhecimento do objeto pela análise e julgamento crítico, amparados na busca por fontes e informações acerca do objeto.

Por fim, a *apropriação* sugere a produção de uma releitura do objeto estudado, agregando “envolvimento afetivo, internalização, desenvolvimento da capacidade de auto expressão, apropriação, participação criativa, valorização do bem cultural” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 9). O professor deve problematizar o contato direto do aluno com o Patrimônio, para que o discente o perceba como seu, criando a noção de pertencimento.

Apesar de críticas sobre a limitação dessa possibilidade didática - como a de Arévalo (2013), que a vê como uma metodologia fechada e pronta que pressupõe que o conhecimento é processado de forma igual por todo aluno - a obra é um importante norteador do trabalho docente. Entendo que, apesar da limitação apontada, a criatividade docente pode superar esse entrave quando a adaptar ao seu contexto escolar. Compreendo-a, portanto, como uma possibilidade para abordar a temática do Patrimônio no espaço da sala de aula e como uma forma de aproximar os professores da produção bibliográfica nacional sobre Educação Patrimonial.

Há, também, significativa bibliografia sobre Educação Patrimonial a nível estadual. Para Teixeira (2008, p. 203), “No Rio Grande do Sul, a Educação Patrimonial está sendo bem representada por Maria Beatriz Pinheiro Machado (2004), José Itaquí

e Maria Angélica Villagran (1998) e André Luiz Ramos Soares (2003) entre outros”, sendo que a obra *Educação Patrimonial: Orientações para os Professores do Ensino Fundamental e Médio* da caxiense Maria Beatriz Pinheiro Machado (2004) faz parte do escopo teórico dessa dissertação.

Semelhante ao objetivo da oficina proposta por essa dissertação, Machado (2004) ressalta a importância em orientar os professores da Educação Básica para a aplicação de metodologias em Educação Patrimonial no ambiente escolar. A autora faz um alerta sobre o risco de perdermos a memória e a identidade ao não se reconhecer o Patrimônio Cultural como saber nos bancos escolares. Não ter consciência da própria herança cultural pode acarretar na absorção das culturas monopolistas como únicas e homogêneas formas de expressão, de ser, de viver e de existir no espaço social.

Uma escola que pretenda ser democrática e proponha a formação do cidadão não pode prescindir do compromisso com a afirmação da identidade. A valorização da cultural local e, portanto, do seu patrimônio cultural, apresenta-se nesse contexto, como um caminho possível para a construção de um currículo que atenda às necessidades dos novos tempos. Por isso, o conhecimento dos princípios da Educação Patrimonial deve fazer parte da formação dos profissionais da educação comprometidos com a transformação social. (MACHADO, 2004, p. 26).

No campo das publicações legais, a Educação Patrimonial, na maioria dos documentos oficiais, vem acompanhada do entendimento de que o estudo da História Local por meio de seu Patrimônio Cultural são importantes elos para a compreensão dos conteúdos da grade curricular de História. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino de História no Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), o conhecimento do Patrimônio Cultural, integrando a temática da Pluralidade Cultural, é caminho para o respeito à diversidade cultural do país e um elemento de fortalecimento da democracia (BRASIL, 1998, p. 143) e propõe a visita aos espaços patrimoniais locais como forma de compreender sua importância à sociedade. Os PCNs de História e Geografia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997) reiteram essa visão.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio em História (BRASIL, 2006, p. 78), o entendimento é ampliado para a realidade local, buscando levar o estudante a reconhecer não somente os patrimônios já consagrados, mas também os que fazem parte de sua realidade:

Em educação patrimonial enfatiza-se a importância de a escola atuar para mapear e divulgar os bens culturais relacionados com o cotidiano dos diversos grupos, mesmo aqueles bens que ainda não foram reconhecidos pelos poderes instituídos e pelas culturas dominantes.

Também na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para o Ensino de História (2017) a Educação Patrimonial aparece sempre amparada pela História Local, se tornando uma História da Cidade do aluno. A temática se refere principalmente aos 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, cujo objetivo é “Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.” (BRASIL, 2017, p. 411).

Nos demais anos da Educação Básica, o tema aparece diluído entre as habilidades e competências do discente e volta a compreensão aos patrimônios da humanidade – no entanto, alertando para que sempre estejam entrelaçados com o contexto do aluno. No texto de introdução ao componente curricular de História, a BNCC (2017) explicita sua posição a favor de um Ensino de História menos conteudista e mais focado no aluno e na sua realidade, o vendo enquanto sujeito do conhecimento. Nessa concepção, uma proposta de Educação Patrimonial se faz possível e necessária:

O estudo da História contribui para os processos formativos de crianças, jovens e adultos inseridos na Educação Básica, considerando suas vivências e os diversos significados do viver em sociedade. [...] As análises históricas possibilitam, assim, identificar e problematizar as figurações construídas por e sobre sujeitos em suas diferentes noções de tempo, de sensibilidade, de ritmos. A reflexão sobre os usos do passado remete à memória e ao patrimônio e aos seus significados para os indivíduos nas suas relações com grupos, povos e sociedades. (BRASIL, 2017, p. 241).

Assim, a Educação Patrimonial não somente aproxima o aluno do conteúdo escolar, mas vai além, ao contribuir para o reconhecimento da comunidade enquanto detentora de legado cultural que merece respeito, reconhecimento e valorização por meio da preservação. Isso implica em melhorar a imagem desse espaço social, ao lhe garantir exercício da memória, da identidade e da cidadania. Para que isso seja possível, o professor cumpre papel na mobilização dos conhecimentos necessários para se construir a relação pertinente entre Patrimônio, espaço local e Ensino de História.

Para Marciane de Souza (2019), a cidade é local potencializador disso; nela convivem os principais personagens da trama histórica e estão os lugares carregados de memórias: “[...] uma rua, para além do lugar onde se passa ou se deixa passar,

está carregada de história e de memória, das experiências de muitos grupos que por ali estiveram.” (SOUZA, 2019, p. 57).

A cidade é lugar de constante frenesi social, de construção e apropriação de diversos conhecimentos, de diversidade, de coloridos e inter-relações inimagináveis. Portanto, merece uma compreensão mais aprofundada quando se trata de Educação Patrimonial, o que elaboro no subcapítulo a seguir. Afinal, como destaca Sarah Feldman (2020, p. 55): “[...] a indissociabilidade entre patrimônio e cidade se coloca como desafio para as práticas de preservação”.

2.1.3 A Cidade

Ao se abordar a Educação Patrimonial em proximidade à realidade do aluno, Patrimônio Cultural e História Local despontam de forma indissociável, e ambos habitam a cidade³⁰. Como nos lembra Schmitz (2020), a cidade é uma tendência global de organização e coexistência da vida social. As necessidades de convivência e sobrevivência, remontadas aos princípios da humanidade, foram fatores determinantes para a constituição da vida em sociedade, que foi se reorganizando, chegando ao seu ápice no sedentarismo humano, quando se domina o espaço por meio da agricultura e da domesticação de animais. Conseqüentemente, surgem as primeiras cidades.

No Brasil, segundo Schmitz (2020), além da necessária convivência social, a criação de núcleos urbanos está ligada à política de dominação e proteção da posse do território, iniciada na colonização das terras brasileiras pela Coroa Portuguesa. Proteção de fronteiras, facilidade de escoamento da produção agrícola, estruturação de portos para o comércio de importação e exportação e a alocação de imigrantes (como é o caso da região da serra gaúcha, onde se insere a cidade Nova Prata - RS) a fim de ocupar territórios vagos foram os principais fatores que deram início ao processo de urbanização.

De acordo com o Boletim Gaúcho de Geografia de 1998, publicado pela Associação Brasileira dos Geógrafos Brasileiros, a constituição de grande parte das

³⁰ Na definição sobre o termo *cidade*, há algumas discrepâncias entre autores acerca de sua extensão. Rolnik (2001), Nicolazzi Junior (2018), Velho (2006) restringem a cidade ao espaço urbano. Schmitz (2020), Machado (2012) e o Boletim Gaúcho de Geografia (1998) ampliam esta visão ao tornar cidade enquanto sinônimo de município: uma esfera de organização administrativa que engloba a área urbana e rural. A segunda posição é a mais adotada por essa dissertação.

idades gaúchas em municípios autônomos passou por quatro momentos históricos. O primeiro, de 1809 a 1939, tinha como objetivo a ocupação e posse das terras. Nesse momento, a definição de cidade era conforme sua capacidade de produção agrícola e de ocupação territorial. O segundo, de 1954 a 1965, teve nos processos de industrialização pós-guerra o dinamismo essencial para a autonomia da cidade.

O terceiro momento, de 1966 a 1981, representou o pensamento da Ditadura Civil Militar brasileira que, considerando a descentralização administrativa excessiva um problema para o controle do poder nacional, evitou a busca pela autonomia das cidades em processo de municipalização. Por fim, de 1982 a 1992, a força capaz de criar uma condição autossustentável na administração e economia das cidades se ancorou na expansão das atividades de comércio e serviços.

Apesar dessa análise ser pautada apenas em questões de economia e organização administrativa, é pertinente perceber que a cidade, como nos lembra Lefebvre (2011, p. 51), “[...] muda quando muda a sociedade no seu conjunto.” Isso faz que ela tenha uma História: “[...] ela é a obra de uma história, isto é, de pessoas e de grupos bem determinados que realizam essa obra nas condições históricas” (LEFEBVRE, 2011, p. 52). Portanto, a cidade não é apenas uma concepção de apropriação do espaço, mas reflete uma concepção de mundo e de cultura, ou seja, de História.

A cidade é, então, “fruto da imaginação e trabalho articulado de muitos homens, a cidade é uma obra coletiva que desafia a natureza (ROLNIK, 2001, p. 08)”, é artefato humano, uma expressão de existência global e de relações sociais. É um lugar, “[...] onde agem forças múltiplas³¹: produtivas, territoriais, de formação e pressões sociais, etc.” (MENESES, 1985, p. 199), de construção coletiva que guarda a peculiaridade dos variados grupos e identidades sociais que ali convergem, mas que, ao se encontrarem com a cidade, não são mais os mesmo.

³¹ Cabe salientar que é no contexto dessas tensões sociais em que a cidade é cenário que o educador brasileiro Paulo Freire irá construir sua concepção de educação dialógica e conscientizadora. Nos espaços de disputa em que se insere a cidade, se torna possível a aprendizagem por meio da leitura da palavra-mundo, também palavra-cidade. É na cidade que se exerce o fundamental direito à cidadania, na condição de sujeito que aprende na interação com seu espaço, com a História e a cultura locais. Que constrói esta cultura ao mesmo tempo que esta também o determina. Para uma análise acerca desta educação dialógica e emancipadora do sujeito: *Pedagogia do Oprimido* (2005) e *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (2003). A saber: Freire é referência para esta dissertação ao tratar de questões relativas ao Ensino de História (ver: 2.1.5 *Ensino de História*).

As redes dessas escrituras avançando e entrecruzando-se compõem uma história múltipla, sem autor nem espectador, formada em fragmentos de trajetórias e em alterações de espaços: com relação às representações, ela permanece cotidianamente, indefinidamente, outra. (CERTEAU, 1998, p. 171).

Por ser um aglomerado de fragmentos de trajetórias, contando suas histórias e imprimindo suas culturas, o espaço da cidade é campo rico de estudos para a História. Aliás, para Menezes (1985, p. 200), a cidade de hoje “[...] só é inteligível dentro de uma perspectiva histórica”, afinal, é mais que uma denominação política, geográfica ou territorial, é uma cartografia aberta das relações sociais (ROLNIK, 1993) carregada de embates constantes de construção e reconstrução de memórias. Para Nora (1993), cidades são espaços que se tornam lugares de memória, conceito que se refere a espaços e temporalidades que são apropriados e transformados na tensão entre os diversos grupos sociais que buscam a validação de sua existência por meio de uma memória coletiva que tenta coexistir a partir de um passado em comum para produzir uma identidade que liga o grupo ao lugar e esse a um passado e uma cultura que o identifica enquanto singular.

Essa tensão, para Le Goff (1990), é fruto da memória ser atrelada aos aspectos físicos e biológicos humanos. Não podendo armazenar a amplitude do pretérito, o ser humano seleciona o que lhe é pertinente lembrar. Tal seleção também está na produção escrita e nas instituições de memória que, na busca por uma memória coletiva, constituem a identidade do indivíduo.

De fato, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores. (LE GOFF, 1990, p. 535).

Le Goff (1990) conclui que a memória é o suporte da identidade e ambas se constituem de forma síncrona. Na seleção do que cabe na memória, se tensiona o que se deve preservar, rememorar ou esquecer. Como destaca Candau (2012, p. 18): “[...] o jogo da memória que vem fundar a identidade é necessariamente feito de lembranças e esquecimentos”.

A tensão memória e esquecimento constitui a identidade e os lugares de memória da cidade, os quais configuram as concepções de Patrimônio Cultural³². Para

³² Para Choay (2001), foi essa tensão entre preservar e destruir que trouxeram luz à discussão acerca do Patrimônio. Este construiu sua identidade conceitual contemporânea na esteira dos conflitos. Nas

Feldman (2020, p. 58), “[...] as contradições e os conflitos de interesse intrínsecos à preservação do patrimônio, torna possível seu reconhecimento como parte constitutiva dos processos urbanos”, refletindo os interesses dos grupos sociais que compõem o espaço urbano, que, preponderantemente, são financeiros, voltados à exploração turística, especulação imobiliária e desvalorização da cultural local – provocada ora pela inexistência de ações educativas na área, ora pelo complexo de vira-lata que vê no que é estrangeiro um valor cultural superior³³.

Para Gilberto Velho (2006), essa depreciação é uma realidade global. O Patrimônio Cultural, sobretudo o edificado, se torna uma problemática quando os interesses financeiros, pautados numa ótica progressista de cidade, entendem que esses espaços precisam de uma finalidade econômica. A destruição, reconstrução, readaptação ou espetacularização do bem para fins turísticos acabam sendo as principais saídas³⁴. Quando o Patrimônio é de propriedade pública, em geral, mas não definitivamente, consegue mais estabilidade e condições de sobreviver ao tempo.

[...] é a partir da temática mais geral das sociedades de massas, ligada ao desenvolvimento do capitalismo, da urbanização, da tecnologia, do transporte, dos meios de comunicação em geral, da mídia etc., que podemos compreender tais processos. Nessa realidade, coloca-se o desafio intelectual e político de como lidar com a memória social e com o patrimônio cultural. Sabemos desde Halbwachs (1976) a importância da organização social do espaço e dos lugares de memória para a construção e a dinâmica de identidades individuais e sociais. A destruição de referências, monumentos, casas, prédios, ruas, cinemas, igrejas, entre outros, tem consequências nos mapas emocionais e cognitivos dos habitantes de diferentes tipos de localidades. (VELHO, 2006, p. 244-245).

Questiono: como conciliar visões contraditórias para ampliar o entendimento de Patrimônio Cultural e de que forma ele pode impactar positivamente a sociedade da

palavras de Choay (2001, p. 179): “Quer o urbanismo se empenhasse em destruir os conjuntos antigos, quer procurasse preservá-los, foi justamente tornando-se um obstáculo ao livre desdobramento de novas modalidades de organização do espaço urbano que as formações antigas adquiriram sua identidade conceitual.”

³³ Interesses estes que, para Canclini (1994) são os geradores dos quatro paradigmas da preservação que refletem a forma pela qual a sociedade/cidade entendem a preservação de seu patrimônio cultural. Os mesmos foram abordados no subtítulo 2.1.1 *Patrimônio* dessa dissertação.

³⁴ Outra discussão emergente na atualidade diz respeito ao patrimônio cultural das denominadas “cidades novas”: municípios que se constituíram unidades autônomas a partir da segunda metade do século XX. Segundo Schmitz (2020, p. 81), a visão majoritária nestas cidades “[...] tende a acreditar que, por seu caráter recente, a cidade não possui patrimônio, ou que não precisa ser resguardado.” Assim, cria-se a justificativa de que não há necessidade de qualquer Plano Diretor que venha a proteger espaços supostamente públicos ou de preservação histórica, cultural e até natural. Lógico, temos aqui uma unilateral e tendenciosa concepção teórica do que venha a ser uma condição de historicidade. No entanto, esta se apresenta como justificativa válida a fim de amparar as demandas de determinados grupos sociais.

qual é fruto? Seria simples demonizar a visão mercadológica, mas como o fazer, uma vez que é o mercado imobiliário e da construção que provê empregos e arrecada impostos que retornam para a manutenção da máquina estatal?

Soluções implicam escolhas a serem feitas. Como diz Velho (2006, p. 246), “[...] em cada caso e situação é preciso estar atento para procurar avaliar os custos e os ganhos das decisões que são tomadas e dos valores que as sustentam”. Para Machado (2012), a tomada de decisão com uma consciência mais ampla requer a pesquisa e a educação. Segundo a autora, a cidade que deseja um planejamento sustentável e saudável para a coletividade deve pensar

[...] num projeto de cidade baseado na realidade que lhe constitui, inserido numa totalidade, na pluralidade cultural que constitui a sociedade local, produto de sua historicidade – daí a importância de uma revisão historiográfica, de novas pesquisas sobre a história regional e local, do ensino de história local, da cidade, da educação patrimonial, inserindo-as nas escolas através da ressignificação curricular. (MACHADO, 2012, p. 9).

Pensar a Educação Patrimonial no espaço da cidade de Nova Prata – RS reitera essa posição: trazer ao debate os professores, lhes oportunizando formação continuada na temática patrimonial, provoca importantes agentes de atuação social³⁵. Assim, reforço o entendimento de que a cidade e seu Patrimônio são, como diz Agliardi (2019, p. 22), “[...] uma grande sala de aula, que se abre para novas possibilidades integradoras e socializadoras do conhecimento”, que precisa acontecer no contexto da cidade, a valorizando e nela convivendo, mediado pela atuação de seus principais agentes, como território educativo.

2.1.4 História Local

O recorte espacial para os estudos de História Local, Educação Patrimonial e Ensino de História é, nessa dissertação, a cidade de Nova Prata – RS. O entendimento de que cidade é apenas um espaço geográfico definido administrativamente não cabe à análise do historiador, que pode definir o espaço local a partir de outras possibilidades conforme seu objeto de estudo. Ou seja, se transcendem questões

³⁵ Para Agliardi (2019, p. 23): “[...] o professor é um agente mediador e promotor de iniciativas culturais, que precisam ser valorizadas e apreciadas enquanto bens comuns de uma comunidade, contribuindo assim com a missão da escola e com o alcance de seus objetivos.” A atuação docente no palco da Educação Patrimonial, da História Local e do Ensino de História será abordada no quarto capítulo da presente dissertação.

políticas-territoriais³⁶, podendo se referir a aspectos culturais, étnicos, identitários, antropológicos, econômicos, dentre outros.

O espaço regional, é importante destacar, não estará necessariamente associado a um recorte administrativo ou geográfico, podendo se referir a um recorte antropológico, a um recorte cultural ou a qualquer outro recorte proposto pelo historiador de acordo com o problema histórico que irá examinar. Mas, de qualquer modo, o interesse central do historiador regional é estudar especificamente este espaço, ou as relações sociais que se estabelecem dentro deste espaço, mesmo que eventualmente pretenda compará-lo com outros espaços similares ou examinar em algum momento de sua pesquisa a inserção do espaço regional em um universo maior (o espaço nacional, uma rede comercial). (BARROS, 2004, p. 152-153).

Barros (2004) esclarece, nessa definição, que a História Local³⁷ é uma construção feita pelos historiadores para buscar, num conjunto de referenciais, possíveis respostas para sua problemática. Apesar de ser um resultado das renovações historiográficas advindas da *Nova História*, não é uma nova escola historiográfica ou uma nova forma de fazer ou estudar história, mas é mais próxima de um recorte metodológico que oferece novas possibilidades de enxergar nuances da História, por vezes não contempladas nas abordagens macro-históricas.

Nesse sentido, Barros (2013) discerne História Local e Micro-História. Enquanto ambas podem ser entendidas como abordagens do modo de fazer História com o mesmo foco de estudo (uma comunidade, uma localidade, uma cidade), o respectivo olhar metodológico, o trato com as fontes e a construção da narrativa histórica as diferenciam.

³⁶ Nesse interim, cabe ressaltar que a escolha de Nova Prata/RS como espaço para o trabalho envolvendo História Local e Educação Patrimonial não segue a proeminência do território administrativo-geográfico. Este representa o espaço contextual em que será realizado a oficina para professores, bem como a abrangência dos contextos escolares desses docentes. É, portanto, didático e organizacional. Não pretende ser campo de fronteiras fechadas ao se abordar a História Local. Posição defendida por Barros (2013, p. 168): “Não existem, para o historiador, regiões que se imponham a ele como espaços já dados de antemão. Isto porque a “região” ou a “localidade” dos historiadores não é a localidade dos políticos de hoje, ou da geografia física, ou da rede de lugares administrativos em que foi dividido o país, o estado ou o município. Toda “região” ou “localidade” é necessariamente uma construção do próprio historiador. Se ela vir a coincidir com uma outra construção que já existe ao nível administrativo ou político, isso será apenas uma circunstância.”

³⁷ Alguns autores definem diferenças entre História Local e História Regional, afirmando que a História Regional, por exemplo, engloba um espaço maior que o definido enquanto Local. Barros (2004; 2013) não dá atenção a estas diferenciações. Entendendo que a História Local é um recorte metodológico que atende à demanda de pesquisa e estudos do historiador ou do professor, essa não requer definições exaustivas acerca da amplitude do espaço. Assim, Barros (2013) torna quase que sinônimos os termos *História Local*, *História Regional*, *região*, *local*, *espaço*, *lugar*. O entendimento de História Local para essa dissertação coaduna com esse entendimento.

Na História Local, o lugar é um campo do fazer histórico e as relações e interações culturais travadas no espaço são objeto de estudo. Na micro-história, a lente se concentra num personagem ou numa condição singular:

Quando um micro-historiador estuda uma pequena comunidade, ele não estuda propriamente a pequena comunidade, mas estuda através da pequena comunidade (não é por exemplo a perspectiva da História Local, que busca o estudo da realidade micro-localizada por ela mesma). A comunidade examinada pela Micro-História pode aparecer, por exemplo, como um meio para atingir a compreensão de aspectos específicos relativos a uma sociedade mais ampla. (BARROS, 2004, p. 153).

Reznik (2005) atribui à História Local o entendimento das historicidades que constituem as identidades e memórias locais e evidencia a relevância do Ensino de História por abordar questões locais alinhadas aos processos de Educação Patrimonial, identificando o sistema cultural e histórico que destaca as similitudes do lugar por meio da aproximação espacial, ligada a elementos da identidade local resgatados na memória, na convivência, na simbologia e nos discursos que perpassam as interações sociais.

Almeida (2017), ao analisar as considerações de Reznik (2005) sobre relações de identidade, memória, particularidade e pertencimento que a História Local traz, para o historiador e para o Ensino de História, concluiu que essa tem a função de *costurar*

[...] os ambientes, as ações e os processos que envolvem a comunidade regional, nacional e global permitindo que, ao utilizar-se a Educação Patrimonial como um método de ensino, os educandos possam interpretar e dar significado ao mundo que os cerca, com base nas relações que serão instigados a fazer, partindo do meio em que estão inseridos, do bairro, da comunidade para, posteriormente, lerem o mundo. (ALMEIDA, 2017, p. 31).

A escola é espaço de interação e socialização onde circulam diversas construções identitárias coletivas e individuais. Possibilita, portanto, analisar diferentes entrecruzamentos entre o local e o universal. É lugar onde se manifestam ideias abstratas de identidade, como a de pertencimento, reconhecimento e particularidade frente a um saber homogeneizador. A resistência do aluno frente a um conhecimento que não reflete sua realidade demonstra a necessidade da História Local “[...] por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer” (BITTENCOURT, 2004, p. 168).

A História Local não existe sem as memórias e a identidade do espaço estudado: “A memória é, sem dúvida, aspecto relevante na configuração de uma História Local tanto para historiadores como para o ensino” (BITTENCOURT, 2004, p. 168). E, ao tratar de sua associação com a identidade, a autora complementa: “A questão da memória impõe-se por ser a base da identidade, e é pela memória que se chega à História Local.” (BITTENCOURT, 2004, p. 169).

Entendo por identidade no âmbito escolar, avançando no proposto por Candau (2012), a consciência que o aluno tem de si, mesmo ao se reconhecer como um sujeito histórico e social inserido numa dada realidade. Nessa realidade, o aluno interage e transforma, mas também por ela é transformado e influenciado.

Sendo identidade um atributo costurado à memória, ambos são elementos chaves para o Ensino de História. Aproximar o Ensino de História da História Local permite emergir as questões de memória e identidade. Os “lugares de memória” (NORA, 1993) - consagrados ou não - se tornam suportes essenciais para o estudo.

Nessa condição, Pereira (2017) entende a História Local como uma excelente possibilidade de comprometimento do Ensino de História com questões democráticas, antirracistas, de respeito à alteridade e à diversidade cultural e étnica. Apesar de a chamar de *História Menor*³⁸, vê nela possibilidade de rompimento com os discursos homogeneizadores de uma *História Maior* que levam “[...] ao silenciamento e à invisibilidade das memórias individuais, de grupos e de povos, que não são contempladas pela grande memória” (PEREIRA, 2017b, p. 106). Enquanto, para o autor, a História se constrói em meio a um campo constante de disputa de memórias, a *História Menor* dá espaço para que outras memórias e identidades sejam parte de uma História a ser ensinada na escola.

Uma aula de História assim constituída é um espaço aberto de forças, pois é exatamente aí que os(as) alunos(as) podem se reconhecer, se tornar pertencentes a uma memória e serem sujeitos de histórias. É nesse momento que alunos(as) se encontram com histórias nunca antes contadas, histórias de pessoas que eles pensavam não terem história, que estavam, talvez, encobertas pela vergonha de serem invisíveis. (PEREIRA, 2017b, p. 114).

³⁸ Apesar de não concordar com o termo utilizado por Pereira (2017b) para designar a História Local, a presente dissertação coaduna com a ideia do autor acerca deste recorte histórico enquanto potencializador das histórias silenciadas e da própria realidade contextual do aluno. O termo *História Menor*, entretanto, não é utilizado por esta dissertação por entendê-lo enquanto nomenclatura com tendências a classificar a História Local como menos importante, irrelevante.

No campo legal da Educação Brasileira, a História Local ganha importantes brechas ainda nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os Anos Iniciais (BRASIL, 1997) e Finais para o Ensino de História no Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio em História (BRASIL, 2006). Esses documentos, tendo por guia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394 (BRASIL, 1996) -, afirmam que a Educação Básica brasileira deveria ter uma base nacional curricular comum a ser complementada por uma parte diversificada, definida a partir das características regionais e locais dos educandos.

O entendimento da necessidade de estudo do espaço contextual do aluno é mantido e ampliado pela atual Base Nacional Curricular Comum, a BNCC (BRASIL, 2017). O Parágrafo Único do art 7º da Resolução nº 2, emitida pelo Conselho Nacional de Educação para fins de orientação acerca da implantação da BNCC nas etapas da Educação Básica (BRASIL, 2017, não paginado), explicita essa continuidade:

Os currículos da Educação Básica, tendo como referência a BNCC, devem ser complementados em cada instituição escolar e em cada rede de ensino, no âmbito de cada sistema de ensino, por uma parte diversificada, as quais não podem ser consideradas como dois blocos distintos justapostos, devendo ser planejadas, executadas e avaliadas como um todo integrado³⁹.

Essa é a tônica que perpassa o documento, ao abordar habilidades e competências da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. O componente curricular de História trata dessa aproximação entre as narrativas históricas nacionais e globais ao contexto do aluno, buscando que esse desenvolva um entendimento de um indivíduo situado no mundo a partir de sua realidade, fazendo parte de uma comunidade, de um espaço social próximo que tem suas estruturas integradas a um contexto mais amplo.

Apesar do trabalho com a História Local ter seu foco principal entre os 3º e 4º anos do Ensino Fundamental⁴⁰, o documento pretende que, nas demais etapas da Educação Básica, permaneça essa associação entre o local e as demais abrangências históricas. Como explicita, “[...] trata-se de transformar a história em

³⁹ Texto semelhante faz parte do art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 (BRASIL, 1996). Redação dada pela lei complementar nº 12.796 (BRASIL, 2013).

⁴⁰ No documento: “No 3º e no 4º ano contemplam-se a noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade, com ênfase nas diferenciações entre a vida privada e a vida pública, a urbana e a rural. Nesse momento, também são analisados processos mais longínquos na escala temporal, como a circulação dos primeiros grupos humanos.” (BRASIL, 2017, p. 404).

ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive.” (BRASIL, 2017, p. 401).

O documento destaca algumas habilidades úteis ao trabalho em História Local: abordar noções de identidade e cidadania⁴¹, provocar atitudes investigativas por parte do discente⁴², identificar rupturas e continuidades nos contextos sociais e promover uma educação multicultural e de respeito à alteridade⁴³.

A temática do Patrimônio Cultural, vista anteriormente nessa dissertação, se alia a esse trabalho. Para a BNCC (2017), Patrimônio Cultural tem ligações com a memória, com o contexto e com o estabelecimento de identidades e a formação das noções de pertencimento para o reconhecimento de uma sociedade multicultural.

Para evitar uma visão homogênea, busca-se observar que, no interior de uma sociedade, há formas de registros variados, e que cada grupo produz suas memórias como elemento que impulsiona o estabelecimento de identidades e o reconhecimento de pertencimento a um grupo social determinado. As memórias podem ser individuais ou coletivas e podem ter significações variadas, inserindo-se em uma lógica de produção de patrimônios (materiais ou imateriais) que dizem respeito a grupos ou povos específicos. (BRASIL, 2017, p. 404).

Concluo, assim, que História Local, Patrimônio Cultural, Ensino de História, memória e identidade compõem uma teia indissociável e interdependente. Para compreender a relevância do Patrimônio enquanto integrante de sua história, o discente precisa entender a História de sua localidade e estudar o lugar e seu Patrimônio implica o resgate da identidade por meio do exercício da memória.

Assim, trabalhar com Educação Patrimonial no âmbito local é envolver professores e alunos num trabalho dinâmico com a História, construindo um conhecimento que tem significado na realidade dos envolvidos. Essa experiência de apropriação do conhecimento contribui para a formação da consciência histórica no Ensino de História – aspectos que serão discutidos no subcapítulo que segue.

⁴¹ “[...] observar que, no interior de uma sociedade, há formas de registros variados, e que cada grupo produz suas memórias como elemento que impulsiona o estabelecimento de identidades e o reconhecimento de pertencimento a um grupo social determinado.” (BRASIL, 2017, p. 404).

⁴² “[...] mobilizar a curiosidade investigativa sobre o seu lugar no mundo, possibilitando a sua transformação e a do lugar em que vivem, enunciar aproximações e reconhecer diferenças.” (BRASIL, 2017, p. 565).

⁴³ “O ensino de História se justifica na relação do presente com o passado, valorizando o tempo vivido pelo estudante e seu protagonismo, para que ele possa participar ativamente da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (BRASIL, 2017, p. 416).

2.1.5 Ensino de História

Até aqui, busquei interpretar, à luz da teoria, as possibilidades de trabalho pedagógico envolvendo Educação Patrimonial, História Local e Ensino de História, abordando conceitos de identidade, memórias e cidadania. A partir dos autores referenciados, concluí que memória e identidade se constroem numa tensão entre lembrar e esquecer que se retroalimenta.

Com as ponderações de Nora (1993) e Choay (2001), compreendi o Patrimônio Cultural como lugares de memória – espaços em condição de marcos que fazem emergir certas memórias em detrimento de outras -, sendo que essas lembranças, como afirma Choay (2001), podem ser fabricadas a fim de colocar as identidades numa condição de exaltação ufanista, construindo um imaginário identitário a partir das relações entre poder e memória (CANCLINI, 1994).

Abordar o Patrimônio Cultural e a História Local requer uma sensibilidade diferenciada no Ensino de História. Na sala de aula, as dimensões da disciplina de História necessitam ultrapassar a visão cristalizada e naturalizada de uma História do passado passivo. Essa perspectiva solidifica o conteúdo e torna as aulas desconexas da realidade em que o estudante coexiste.

Há, também, que se problematizar as histórias que se pretendem totalizantes, mas que são unilaterais em uma sociedade de múltiplas manifestações culturais e históricas. A *patrimonialização* das memórias, como denominou Cristiano Nicolini (2019), gera desconforto às identidades não contempladas no panteão dos exemplos históricos narrados na escola. O conflito entre uma identidade que se impõem dominante sobre as demais, que não se reconhecem nela, transforma a escola em espaço de exclusão, como um *apartheid* sociocultural, que contradiz a possibilidade de uma educação dialógica para o exercício da cidadania e da leitura de mundo num enfoque crítico, como pretendia Freire (2005).

Romper com tais condições requer repensar a essência do Ensino de História. Qual a sua epistemologia enquanto saber escolar? Qual seu papel na construção de um pensamento autônomo por parte do aluno? As respostas a esses questionamentos partem da necessária aproximação entre ensino e pesquisa. Paulo Freire (2003, p.

29) já afirmava: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses *que-fazer*es se encontram um no corpo do outro.”⁴⁴

Essa aproximação não entende que a escola deva produzir saberes como uma Universidade, mas, sim, que ensino e pesquisa associados permitem que alunos e professores compreendam como se constroem os conhecimentos. Ou seja, que assimilem como a História se torna uma ciência no campo do saber e, dentro disso, quais suas metodologias, teorias e trato com as fontes. Que vejam a história como um produto da cultura humana, fruto de pensamentos marcados por seu espaço e tempo. Que a percebam como uma produção humana que pode ser questionada, problematizada e ampliada.

Para dar conta dessa condição no Ensino de História, dois conceitos elaborados por Rüsen (2007; 2011) são relevantes: *Consciência Histórica* e *Educação Histórica*. Ambos vão ao encontro daquilo que Bittencourt (2004, p. 47) considera como finalidade primeira da História enquanto disciplina escolar: “[...] formar um cidadão comum que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive”. Compreendo, por *cidadão comum*, a necessidade de preparar o aluno para usar os saberes históricos em sua atuação social.

Por meio do conceito de Consciência Histórica, Rüsen (2007; 2011) indagou como e por que certas coisas ocorreram no passado. Para o historiador alemão, todo indivíduo é dotado de Consciência Histórica⁴⁵, que é peça-chave na percepção de passagem do tempo do ser humano, fundamental pois perpassa todos os aspectos da vida prática humana. A Consciência Histórica

[...] se caracteriza pela “competência de orientação”. Esta competência supõe ser capaz de utilizar o todo temporal, com seu conteúdo de experiência, para os propósitos de orientação da vida. Implica guiar a ação por meio de

⁴⁴ Freire (2003, p. 29) complementa: “Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

⁴⁵ Cabe aqui o alerta de Luis Fernando Cerri (2001, p. 99) para não confundir a Consciência Histórica como uma espécie de totem a ser almejado ou exemplo a ser alcançado pelo Ensino de História. Consciência Histórica é inerente ao indivíduo. A compreensão da mesma tem como finalidade ampliar as possibilidades do processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar: “[...] a Consciência Histórica não é meta, mas uma das condições da existência do pensamento: não está restrita a um período da História, a regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral.” Por fim, o autor reforça que “Antes de ser algo ensinado ou pesquisado, a historicidade é a própria condição da existência humana, é algo que nos constitui enquanto espécie.” (CERRI, 2001, p. 100).

mudança temporal, articulando a identidade humana com o conhecimento histórico, mesclando a identidade no enredo e na própria trama concreta do conhecimento histórico. (RÜSEN, 2011, p. 60).

Assim, as condições cognitivas e práticas da existência humana são compreendidas a partir de uma matriz temporal, que precisa ser considerada na construção do pensamento histórico, significativo ao indivíduo quando processa as ligações entre presente, passado e futuro. Forja-se, nesse processo, a identidade histórica, como descrita Rüsen (2011, p. 58), “[...] a consciência constitutiva das dimensões temporais da personalidade humana”. Portanto, a Consciência Histórica leva o indivíduo a participar em um todo maior que sua condição individual.

Trazendo o conceito de Consciência Histórica para o campo escolar, compreender as estruturas identitárias presentes na constituição cultural dos estudantes, revela as formas pelas quais os alunos elaboram sua percepção de passado e como essa influencia a construção de seu conhecimento histórico.

É na interação direta com a História Local e com seu Patrimônio Cultural que a Consciência Histórica constrói experiências significativas no tempo presente, afastando a ideia da disciplina de História situada em um passado incolor. Reforço, por meio da citação a seguir, a pertinência do espaço contextual enquanto princípio para uma aprendizagem em História:

A aprendizagem processa-se em contextos concretos. É necessário que os conceitos façam sentido para quem vai aprender. Existe uma multiplicidade de factores da cognição a ter em conta. As vivências prévias dos sujeitos e a natureza específica do conhecimento, o tipo de tarefas a desempenhar, as aptidões individuais são aspectos fundamentais para a progressão do conhecimento. (BARCA, 2001, p. 20).

Ao trazer a relevância da cognição e seus fatores determinantes para o Ensino de História, Barca (2001) introduz o segundo conceito que destaco de Rüsen (2007; 2011): a *Educação Histórica*. Segundo Barca (2001), a Educação Histórica objetiva compreender, buscando referenciais nos campos pedagógico e historiográfico, como se constrói o pensamento histórico no âmbito da escola, como se processa o pensamento dos estudantes quando estes aprendem História. Em síntese, a Educação Histórica procura entender as ideias e cognições históricas de alunos e professores para, por meio disso, poder aprofundar a compreensão de como se aprende História de forma significativa e de que forma os saberes históricos são mobilizados pelo indivíduo frente às dinâmicas de sua experiência.

A partir das definições apresentadas, compreendo a Consciência Histórica como uma condição universal do pensamento humano. Por ser importante ao entendimento de como se processam as concepções de tempo na cognição humana, é um conceito essencial para assimilar a Educação Histórica, sobretudo no espaço escolar.

Barca (2001) constata que a construção dos conhecimentos históricos acontece para além da sala de aula, em espaços informais onde o sujeito interage e que são detentores de memórias (como a família, a cidade, as associações comunitárias, a Igreja, dentre outros) e portam narrativas que, por vezes, pretendem monopolizar. Neste íterim, apontou que a escola não pode ignorar o conhecimento prévio que o aluno carrega, mas pode ampliar o pensamento histórico partindo dele.

A mesma autora recomenda que o Ensino de História na escola deve se preocupar menos com a quantidade de conteúdos a serem ensinados e mais com a criação de oportunidades para que o estudante progrida na construção autônoma de seu pensamento histórico⁴⁶.

Além disso, ressalta que a construção do conhecimento histórico por meio de uma Consciência Histórica pela criança acontece na constante interação do sujeito em seu meio desde cedo. Essa constatação contraria Piaget (1975), que situa o surgimento dos saberes históricos no estágio cognitivo denominado *operatório concreto* (dos 7 aos 11 anos de idade), se solidificando com as *operações mentais abstratas* a partir dos 12 anos de idade. Barca (2001) e Rüsen (2011) afirmam que o saber histórico não é uma construção motivada essencialmente pelo desenvolvimento cognitivo, mas pode ser estimulado na criança a partir das provocações de seu meio de convivência, mesmo em tenra idade, conforme as condições etárias.

Partindo das concepções de Rüsen e Barca acerca da Educação Histórica, Nicolini (2019) buscou compreender como 542 estudantes do 9º ano de trinta e seis municípios da região do Vale do Taquari, no Rio Grande do Sul, interagem com as narrativas historicamente elaboradas, investigando a aproximação da História como ciência do saber histórico ensinado e construído na aula de História. Em suas conclusões, constatou que o Ensino de História precisa repensar como o conhecimento histórico é tratado na sala de aula e que as novas propostas

⁴⁶ Barca (2001) cita Thompson (1972) para corroborar sua posição: “O critério para a progressão em História não deveria ser o da quantidade de informação factual adquirida, mas o do progresso alcançado a nível de pensamento histórico.” (THOMPSON, 1972 apud BARCA, 2001, p. 14).

curriculares, como é o caso da BNCC (BRASIL, 2017), precisam dialogar com as investigações sobre o desenvolvimento da cognição histórica no aluno.

Do contrário, segundo o autor, se estará abordando uma grade curricular de saberes que não são discutidos, criticados e analisados a partir da visão de História como produção cultural e humana, o que sustenta uma narrativa monopolizada da História na qual o aluno e seu conhecimento prévio não encontram identificação. Destaca, nessa condição, a relevância da História Local e das fontes patrimoniais disponíveis para levar à sala de aula as problematizações do exercício de fazer História enquanto uma ciência.

No caso do uso de fontes patrimoniais, e particularmente aquele referente à regionalidade, é preciso conhecer as ideias prévias dos alunos acerca destes elementos. Através da Educação Histórica, poderão desenvolver, a partir das narrativas existentes, o conhecimento histórico progressivo que conduz a uma multiperspectividade frente a estas narrativas e a este patrimônio disponível. Poderão compreender como estas fontes foram sendo elaboradas no tempo, que as criou e com quais motivações. [...] São materiais do cotidiano que podem ser utilizados como fontes de Educação Patrimonial, levando os alunos a decodificar os seus significados. Mostram que o passado não pode ser compreendido diretamente, mas a partir do questionamento destas fontes é possível desenvolver o pensamento histórico e a transposição das ideias prévias dos alunos. (NICOLINI, 2019, p. 45-46).

Para Nicolini (2019), os estudantes precisam captar as tensões, as problemáticas e as complexidades que fazem parte do pensamento histórico. Segundo ele, na ânsia de se trabalhar todos os conteúdos reivindicados pela grade curricular, os alunos “[...] não reconhecem o caminho da construção da História, perdendo a parte do desafio e da emoção na construção do conhecimento.” (NICOLINI, 2019, p. 50).

Para um Ensino de História centrado no entendimento de como se constroem os saberes da História enquanto ciência, Nicolini (2019) identifica, a partir de Seixas e Morton (2013), seis conceitos que precisam estar presentes na sala de aula: a *significância histórica* (estudantes e professores precisam compreender como e por que determinados conteúdos estão presentes nas aulas e nos livros de História); o *trabalho com as evidências* (a importância do trabalho com as fontes, não como uma prova do passado mas como as evidências sobre as quais se buscam possíveis interpretações sobre outros tempos⁴⁷); a *continuidade e a mudança* (encorajar os

⁴⁷ Referência para este entendimento acerca do uso das fontes na sala de aula enquanto evidências que permitem buscar compreensões acerca do passado é o artigo *O que pode o Ensino de História? Sobre o Uso de Fontes na Sala de Aula* de Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner (2008).

estudantes a perceberem as continuidades e mudanças ao longo do tempo, o que traz os conhecimentos históricos para a compreensão do tempo presente); *causas e consequências* (perceber que são diferentes fatos que, associados, levam a determinadas consequências históricas⁴⁸); *perspectivas* (enxergar com os olhos de quem viveu em tempos e circunstâncias diferentes – um exercício de alteridade histórica); e a *dimensão ética* (o posicionamento ético frente aos eventos do passado permite lidar melhor com suas repercussões no presente⁴⁹).

Por meio desses seis conceitos, estudantes e professores participam de um processo de ensino e aprendizagem em que a História é mais que um conjunto de saberes já conclusos, podendo repensar os conteúdos ao trazer a dimensão da experiência humana do fazer História, dessa forma, como destaca Rüsen (2011), suprindo as barreiras que impedem a compressão dos saberes históricos pelos alunos. Para Nicolini (2019, p. 55), este é um caminho viável para a aproximação entre teoria e prática no Ensino de História pois “[...] oportuniza aos estudantes perfazer os caminhos que os historiadores fazem e, além disso, expressar as suas próprias perguntas e respostas a partir da sua própria experiência no tempo.”

Isso rompe com a ideia de História enquanto acúmulo de saberes do passado e abre campo para uma educação que prioriza a leitura de mundo de forma crítica, ativa e politicamente engajada – como pretendia o educador Paulo Freire (2003; 2005; 2011). Aprender, parafraseando Freire (2003), é um ato essencialmente político e pedagógico que se faz no contexto do mundo e na relação direta entre os indivíduos. Nessa condição, o homem “[...] luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História” (FREIRE, 2003, p. 54). Nessa luta, busca aprender e “assumir-se como

⁴⁸ Segundo Nicolini (2019), numa investigação feita entre adolescentes na América Latina na década de 1980, constatou-se que estes “[...] atribuíam um peso causal desproporcional ao antecedente imediato de um evento histórico, em vez de considerar o contexto e as causas contextuais.” Isso demonstra a importância de estimular os estudantes, por meio do Ensino de História, a ampliar a compreensão das causas dos eventos para além dos fatos recentes. Romper, portanto, com aquilo que Hobsbawm (1995) denominou de presentismo – uma bolha de informações superficiais e próximas ao presente que são mobilizadas para a justificativa das consequências. Nos dias atuais, o desejo pela volta de uma Ditadura Civil Militar como grande redentora da economia e do fim da corrupção é um exemplo disso: justifica-se os fins sem sequer compreender com profundidade os impactos do Regime Ditatorial Civil Militar para os rumos atuais da política e da economia nacional. Assim, perde-se interpretações pertinentes, como a de que o *Milagre Econômico* dos governos militares se fez à custa da ampliação da dívida externa – fragilidade econômica exposta logo em seguida, diante da primeira crise global do petróleo em 1973, como bem analisa Jennifer Hermann (2011) em *Reformas, Endividamento Externo e o “Milagre” Econômico*, in: *Economia Brasileira Contemporânea* de Villela, Castro e Hermann (2011).

⁴⁹ A dimensão ética também se faz presente no pensamento de Freire (2003). Este entende que a pedagogia escolar necessita estar fundada na ética. Somente assim é possível construir saberes de forma cidadã e digna no respeito à autonomia do educando.

ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...]” (FREIRE, 2003, p. 41).

Essa concepção de educação enquanto prática protagonista do *homem-história* se amplia quando o indivíduo lê o mundo e constrói sua autonomia, conquistada com a tomada de consciência sobre seu contexto. Essa consciência, assim como a Consciência Histórica proposta por Rüsen (2011), não é uma construção unilateral ou uma meta a ser atingida. Ambas são condições implícitas do indivíduo e se avultam por meio do exercício do diálogo e da interação social com os saberes. Como destaca Freire (2005, p. 63), “O próprio da consciência é estar com o mundo e este procedimento é permanente e irrecusável”.

Trazendo para a sala de aula os seis conceitos propostos por Nicolini (2019), que permitem um olhar para a História enquanto prática humana de construção de conhecimentos, em consonância com o pensamento freiriano de uma educação enquanto prática problematizadora construída numa relação dialógica de leitura da palavra-mundo visando o exercício autônomo da consciência enquanto homem sujeito da História (o homem-história), é possível conceber um Ensino de História alinhado ao aluno enquanto sujeito ativo, que encontrará nas aulas de História “[...] ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive” (BITTENCOURT, 2004, p. 47), objetivo, para a autora, essencial ao Ensino de História. Freire (2003) ilustra a relevância desse objetivo para a prática educativa por meio do exemplo da prática de velejar:

A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar, se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes. (FREIRE, 2003, p. 22).

E o professor, enquanto o aluno *veleja*, cumpre papel de grande relevância pois, como destaca Barca (2001, p. 20), a promoção de uma educação histórica que atenda às demandas de uma construção ativa e significativa do conhecimento “[...] só poderá processar-se com professores conscientes de tais problemáticas.” Portanto, a formação do docente é elemento preponderante ao lhe trazer novas possibilidades para seu trabalho em sala de aula – o que é melhor discutido no quarto capítulo dessa dissertação.

Em síntese, por meio das discussões teóricas apresentadas nesse capítulo, reafirmo a indissociável relação entre a Educação Patrimonial e a História Local numa abordagem pedagógica que alinha o Ensino de História com a proximidade contextual do aluno. Nessa aproximação contextual, as concepções de identidade, memória e cidadania se fazem presentes ao envolver o estudante no próprio entendimento da História enquanto um saber constituído culturalmente, levando-o à condição de protagonista na construção significativa e cada vez mais autônoma de sua Consciência Histórica. Entendendo a História Local como força motriz desse Ensino de História, o próximo capítulo apresentará a realidade contextual em que a proposta dessa dissertação foi elaborada: o município de Nova Prata/RS.

3 NOVA PRATA: DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, HISTÓRIA LOCAL E ENSINO DE HISTÓRIA

Feitas as considerações teóricas acerca do entendimento de Patrimônio, Educação Patrimonial, História Local e Ensino de História para essa dissertação, parto, agora, para a contextualização do cenário em que a proposta de uma oficina de Educação Patrimonial para professores é pensada: o município de Nova Prata – RS. Na primeira parte, trato dos aspectos geográficos e históricos da cidade. Em seguida, abordado as questões relacionadas a seu Patrimônio Cultural e às iniciativas em Educação Patrimonial.

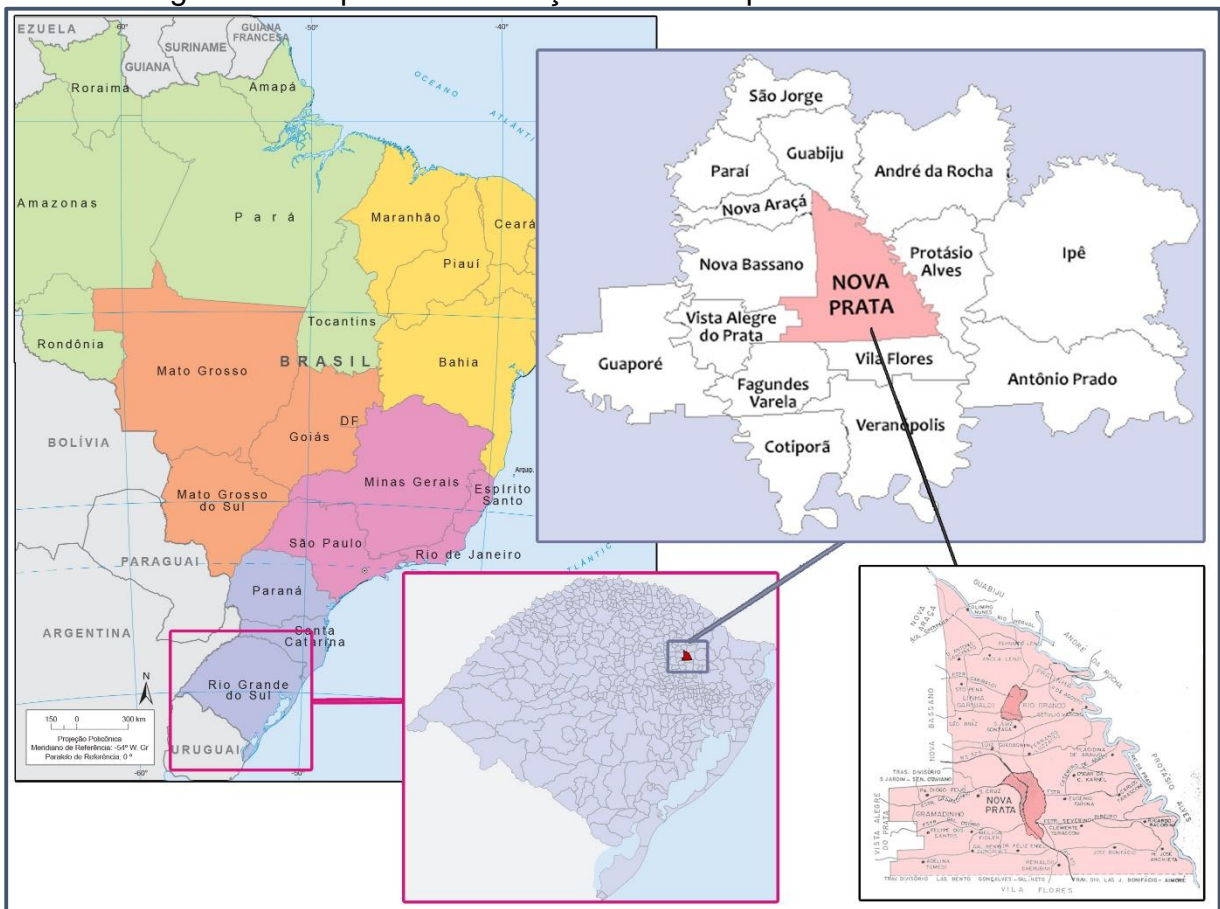
A compreensão da história e da concepção de Patrimônio Cultural na cidade de Nova Prata/RS serão angulares para a constituição da oficina sobre Educação Patrimonial para professores – abordada no quarto capítulo.

3.1 CONTEXTUALIZANDO A CIDADE

Como breve prólogo⁵⁰, descrevo, em linhas gerais, a cidade de Nova Prata, localizada na serra gaúcha, na microrregião colonial do Alto Taquari, encosta superior do Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul, a 190 km da capital estadual Porto Alegre. O espaço territorial da cidade compreende 259,941 km², numa elevação média de 820 metros de altitude em relação ao mar. De clima subtropical temperado, se situa no bioma da mata atlântica brasileira.

⁵⁰ Ironicamente, *prólogo*, no antigo teatro grego, dizia respeito à primeira parte da tragédia. Momento em que se apresentava o tema e os personagens (HOUAISS, 2009). Portanto, vamos ao prólogo: a caracterização geral da cidade. Depois, partiremos rumo à compreensão de seus aspectos históricos – esta sim, o primeiro ato.

Figura 1 – Mapa de Localização do Município de Nova Prata - RS



Fonte: IBGE Atlas Escolar (2018); IBGE Cidades (2021); NOVA PRATA, SEPLAN (2020).

A população contabiliza 22.830 habitantes no último Censo Populacional, realizado em 2010. Entretanto, segundo as estimativas do IBGE para 2020, a cidade conta com cerca de 27.684 habitantes – demonstrando uma dinâmica de crescimento anual. A densidade demográfica, se utilizados os dados populacionais estimados para o ano de 2020⁵¹, é de 106,50 habitantes por km².

Cabe destacar que o percentual de residentes em área urbana (81%) e em área rural (19%), na estimativa do ano de 2019, indica um município predominantemente urbano: apenas 2 a cada 10 habitantes moram na zona rural⁵². Quanto à faixa etária, há tendência de inverter a sua pirâmide etária, demonstrando o envelhecimento da população. Em 2010, a população até 14 anos de idade em média compreendia 23,5%

⁵¹ No site IBGE Cidades, disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/nova-prata/panorama>, onde foram extraídas grande parte das informações aqui apresentadas, a densidade demográfica registrada é de 88,23 habitantes por Km². Entretanto, este número foi construído a partir do cálculo populacional do Censo de 2010 – ou seja, demasiado obsoleto.

⁵² Ainda segundo dados de 2019, do total de domicílios em Nova Prata, 86,8% (8.459) eram urbanos e 13,2% (1.287) eram rurais.

do total, mas, em 2019, esse percentual caiu para 18,4%. Em contrapartida, a população acima dos 65 anos subiu de 7,4% em 2010 para 11,3% do total em 2019 – uma taxa estabilizada em 11% de aumento da população considerada idosa nos últimos três anos (2017 a 2019). A expectativa de vida ao nascer, segundo Censo de 2010, é de 75,4 anos.

Tendo como foco a economia, o Produto Interno Bruto (PIB) de Nova Prata em 2017 foi de R\$ 1.199.907.650, o que a deixa em 63º lugar no Estado, dentre os 497 municípios gaúchos. Em 2018, 70,8% da população era economicamente ativa. O setor de serviços (com 51%), a indústria (com 43%) e o setor agropecuário (com 5%) compunham o quadro das principais atividades econômicas municipais de 2017.

Outro indicador econômico, o PIB per Capita⁵³, em 2017 marcou o valor de R\$ 46.946,58⁵⁴. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁵⁵, contraponto ao frio dado do PIB, registrou a pontuação de 0,766⁵⁶ em 2010 – valor considerado alto, numa escala que vai de baixo a muito alto⁵⁷. Já o Índice de Desenvolvimento Socioeconômico (IDESE)⁵⁸, similar ao IDH mas calculado em escala estadual, apresentou o valor de 0,81 em 2016 – colocando Nova Prata na condição de desenvolvimento socioeconômico alto e na 62º lugar no ranking entre as 497 cidades do Rio Grande do Sul.

⁵³ O PIB *per Capita* é um indicador no qual o valor total da riqueza da cidade (o PIB) é dividido pelo número de habitantes.

⁵⁴ Ressaltando que os dados sobre Nova Prata até aqui apresentados foram todos extraídos do IBGE Cidades – plataforma online de pesquisa estatísticas municipais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/nova-prata/panorama>.

⁵⁵ O Índice de Desenvolvimento Humano cruza estatísticas advindas dos campos da saúde, educação e renda e, num índice que vai de 0 a 1, busca estipular o desenvolvimento humano de uma determinada localidade – portanto uma alternativa aos dados econômicos brutos como o PIB e o PIB per Capita. Dados detalhados sobre o IDH foram extraídos do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil – uma plataforma digital que tem a curadoria do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Instituto Brasileiro de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br>.

⁵⁶ Segundo o próprio site do Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil: “Nova Prata é 0,766, em 2010, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é Longevidade, com índice de 0,839, seguida de Renda, com índice de 0,782, e de Educação, com índice de 0,686.” Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/nova-prata_rs. Acesso em: 02 set. 2020.

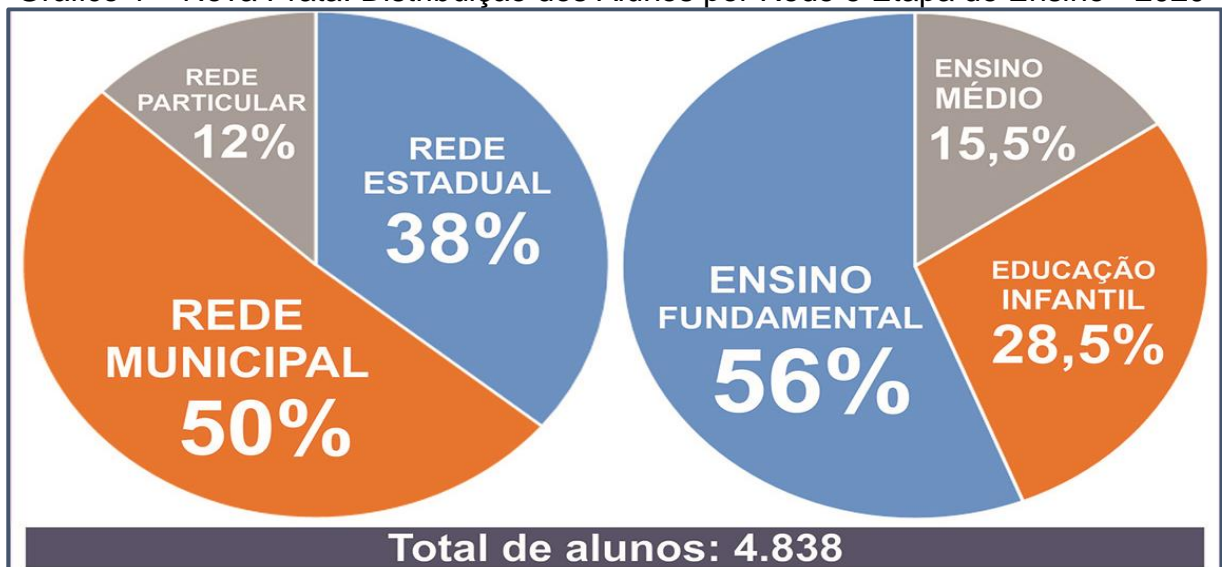
⁵⁷ A escala do IDH é assim estipulada: Baixo Desenvolvimento Humano menor que 0,550, Médio entre 0,550 e 0,699, Alto entre 0,700 e 0,799 e Muito Alto Desenvolvimento Humano acima de 0,800. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/idhm/. Acesso em: 02 set. 2020.

⁵⁸ O IDESE é um indicador-síntese que busca mensurar o nível de desenvolvimento dos municípios do Rio Grande do Sul. É composto por 12 indicadores, divididos em três blocos: Educação, Renda e Saúde, portanto, muito similar à metodologia utilizada pelo IDH. Sua classificação também é semelhante: alto (acima de 0,800), médio (entre 0,500 e 0,799) e baixo (abaixo de 0,499). O índice é construído pelo Departamento de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br>. Acesso em: 03 set. 2020.

O foco desse trabalho sendo o Ensino de História na Educação Básica, cabe descrever algumas estatísticas educacionais gerais. O município conta com 20 instituições de ensino destinadas à Educação Básica: nove de Educação Infantil, oito de Ensino Fundamental e três de Ensino Fundamental e Médio. Dessas, quatro são da Rede Particular (três de Educação Infantil e uma de Ensino Fundamental e Médio), quatro da Rede Pública Estadual (duas de Ensino Fundamental e duas de Ensino Fundamental e Médio) e doze da Rede Pública Municipal (seis de Educação Infantil e seis de Ensino Fundamental).

Segundo dados do Educacenso para o ano de 2020⁵⁹, a cidade contava com 4.838 estudantes, ou seja, 17,5% da população pratense era composta por alunos matriculados na Educação Básica⁶⁰. Desses, 88% matriculados na rede pública de educação (50% na rede municipal e 38% na rede estadual) e 12% na rede particular de ensino. A distribuição de matrículas por etapa de ensino consiste em: 28,5% na Educação Infantil, 56% no Ensino Fundamental (sendo 1521 alunos nos anos iniciais e 1.123 alunos nos anos finais) e 15,5% no Ensino Médio. Segundo dados publicados no site da Secretaria Municipal de Educação⁶¹, em 2014 a taxa de analfabetismo entre a população com mais de 15 anos de idade era de 2,9%.

Gráfico 1 – Nova Prata: Distribuição dos Alunos por Rede e Etapa de Ensino - 2020



Fonte: BRASIL, INEP/MEC (2021).

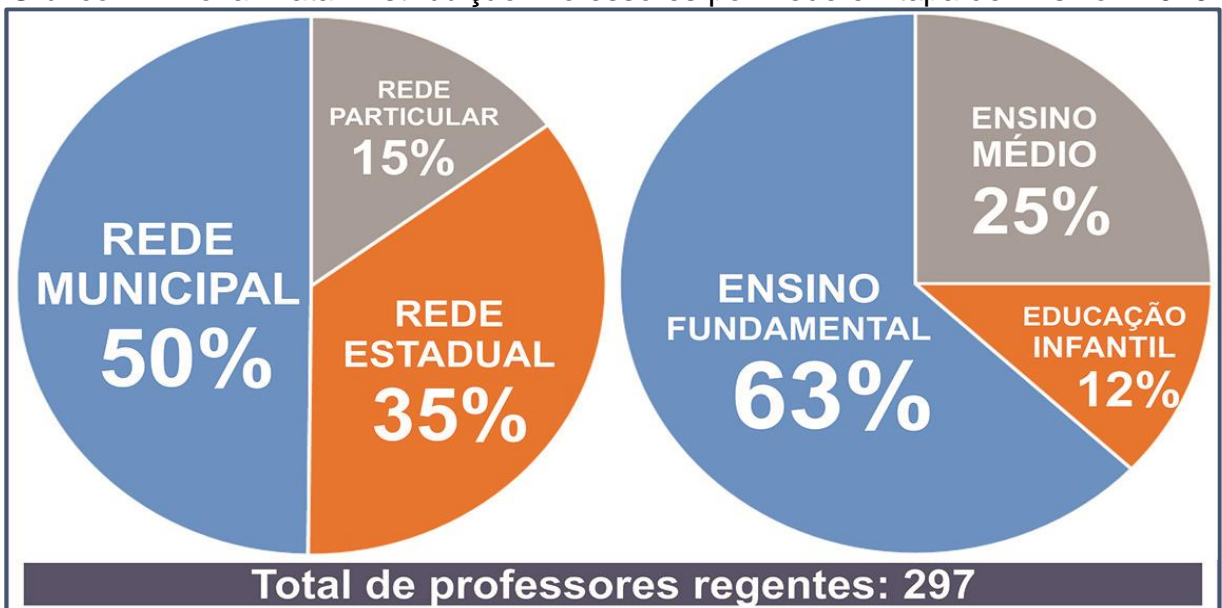
⁵⁹ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 14 mar. 2021.

⁶⁰ Trazendo para essa conta o valor estimado do total da população pratense para 2020 segundo as estimativas do IBGE: 27.684 habitantes.

⁶¹ Disponível em: <http://www.smecnp.com.br/banco/metas/09.html>. Acesso em 30 ago. 2020.

Quanto à realidade docente, ainda segundo os dados do Educacenso de 2020, Nova Prata tinha um total de 297 professores regentes. Destes, 12% na Educação Infantil, 63% no Ensino Fundamental (106 em turmas de Anos Iniciais e 97 nas de Anos Finais) e 25% no Ensino Médio (74 professores). Quanto à distribuição por rede de ensino, a Rede Pública Municipal compreende o maior número de professores, num total de 148 (41 professores na Educação Infantil e 107 no Ensino Fundamental).

Gráfico 2 – Nova Prata: Distribuição Professores por Rede e Etapa de Ensino - 2020



Fonte: BRASIL, INEP/MEC (2021).

No ano de 2021 os professores da rede municipal estão distribuídos segundo consta na tabela abaixo:

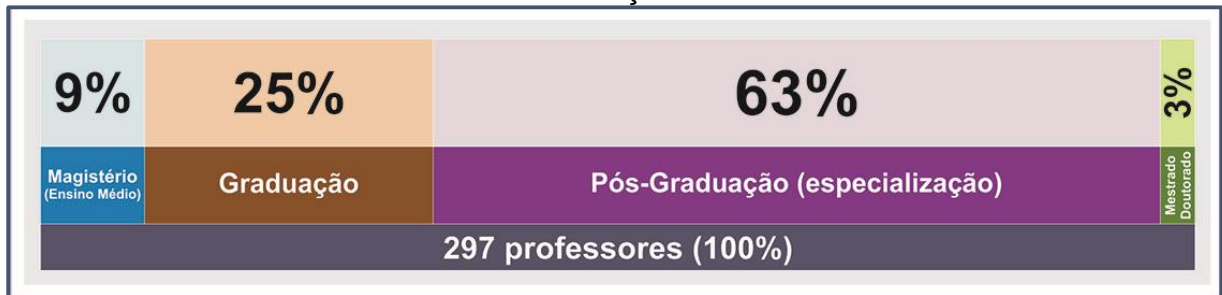
Tabela 1 – Quadro Docente nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental

Escola	Nº de Professores
EMEF Ângela Pellegrini Paludo	19
EMEF Caetano Polesello	15
EMEF Guerino Somavilla	20
EMEF Padre Josué Bardin	22
EMEF Prefeito Nagib Stella Elias	19
EMEF Reinaldo Cheruibni	12
TOTAL:	107

Fonte: Departamento de Recursos Humanos, Município de Nova Prata/RS (2021).

Na Rede Pública Estadual são 105 professores e 44 na Rede Particular⁶². Sobre sua formação, 9% tem Magistério de Ensino Médio, 25% com Graduação em Ensino Superior, 63% com Especialização, 2,5% com Mestrado e 0,5% com Doutorado. Cerca de 65% do total dos professores são efetivados com a investidura estável de cargo público. O gráfico abaixo permite visualizar a formação docente.

Gráfico 3 – Nova Prata: Qualificação do Quadro Docente - 2020



Fonte: BRASIL, INEP/MEC (2021).

Dessa forma, o produto proposto nessa dissertação, está voltado a um conjunto específico de 107 professores, de forma particular, e ao conjunto total quando considerados todos os professores que atuam no município.

Sobre seus aspectos históricos, Nova Prata foi emancipada no dia 11 de agosto de 1924 da hoje extinta Colônia Alfredo Chaves (atual município de Veranópolis). Como é comumente destacado nos textos que circulam na cidade⁶³, sua história foi marcada pela imigração europeia, iniciada no fim do século XIX, e pela doação de parte das terras do casal Silvério Antônio de Araújo e Placidina de Araújo para a constituição de uma sede urbana que recebeu o nome inicial de São João Batista do Herval, renomeada mais tarde para Capoeiras e emancipada sob o nome de Prata, vindo a receber a nomenclatura atual em 1945.

As primeiras obras de sistematização historiográfica de Nova Prata são protagonizadas por autores como Zaira Galeazzi e Geraldo Farina. Galeazzi (1982), em *O Grande Prata e sua História*, traçou um panorama geográfico da constituição do

⁶² Nas demais redes, o número de professores por escola é a seguinte: Instituto Estadual de Educação Tiradentes – 42 docentes; Escola Estadual de Ensino Médio Onze de Agosto – 32 docentes; Escola Estadual de Ensino Fundamental Reinaldo Cherubini – 17 docentes; Escola Estadual de Ensino Fundamental André Carbonera – 15 docentes; e o Colégio Particular Nossa Senhora Aparecida – 44 docentes. Os dados são do Censo Escolar INEP/MEC, 2020.

⁶³ Como, por exemplo, o texto sobre a história de Nova Prata que se encontra publicado no site oficial do próprio município de Nova Prata. Disponível em: <https://www.novaprata.rs.gov.br/page/1>. Acesso em: 03 set. 2020.

território pratense. Sua produção destacou alguns personagens, como o casal doador de grande parte das terras que constitui o território *mater* da cidade (Silvério Antônio de Araújo e Placidina de Araújo, já citados) e os comerciantes pioneiros da região: Henrique Lenzi, Rafael Cherubini, Adolfo Cerri, Fernando Luzzatto, Adolpho Schneider e Antônio Peruzzo (GALEAZZI, 1982, p. 33-34). Sua obra foi uma importante iniciativa à compreensão da história da cidade, elaborada a partir de relatos e documentos de seus moradores.

Farina (1986), por sua vez, escreveu *História de Nova Prata*, obra detalhada e analítica que perpassou variados aspectos que compuseram a realidade municipal, desde a sua fundação, sua constituição política, econômica e social. Amparado em fontes diversas - como o *Primeiro Livro Tombo da Paróquia de Capoeiras*, arquivos da região e de Roma na Itália, depoimentos gravados, jornais, dentre outros -, buscou compreender de forma crítica a história da cidade, sobretudo de sua fundação. Destacou, também, a história dos principais distritos de Nova Prata, hoje as cidades de Vista Alegre do Prata, Protásio Alves, São Jorge e Guabiju. A obra traz fotografias, mapas e fac-símiles de alguns documentos históricos e serviu de importante suporte para professores, estudantes e interessados em compreender a história da cidade.

Destaco, ademais, os trabalhos de abordagem etnográfica e histórica de Battistel e Costa (1982; 1983a; 1983b), na obra de quatro volumes denominada *Assim vivem os Italianos* – documento extensivo sobre costumes, hábitos, religião, culinária, cultura, dentre outros aspectos do cotidiano dos imigrantes italianos fixados na Colônia Alfredo Chaves. Complementarmente, *Os Italianos do Rio Grande do Sul*, de Boni e Costa (1979) e *Polenta e Liberdade*, de Battistel (2016), delineiam a constituição da população enquanto personagem de um constructo social e cultural determinantes para a constituição da identidade local.

Outras obras seguiram, elaboradas por escritores memorialistas ou pelo poder público municipal, todas com intenção de manter ativo o registro da formação cultural e identitária do município. Dentre os memorialistas, saliento *O Futebol Pratense: de Capoeiras a Nova Prata* (2017), de Geraldo João Agustini; *Memórias das Nossas Famílias: Lazzarotto, Zottis, Frainer e Sanvido* (2015), de Euclides Antônio Lazzarotto; e *Spiller: Anotações sobre uma Família de Imigrantes* (2007), de Gilberto Antônio Spiller. As duas últimas trazem a narrativa genealógica de famílias moradoras da cidade, tendo como pano de fundo a história da localidade. Alguns documentos relevantes também pode ser encontrados na produção escrita sobre a história do

Bairro Santa Cruz produzida por Milton José Mölmann com o título de *A História de uma Área de Terras, Bairro Santa Cruz e Outras* [201-].

Ainda entre os memorialistas, dois volumes de *Histórias do Dr. Asdrúbal* (2001 e 2011), escritos por Neuza Berquó, apresentam relatos importantes a partir da história do médico Asdrúbal Berquó que iniciou seus trabalhos em Nova Prata no ano de 1954. Por fim, *As Histórias do Paulo Lenzi e Outras Mais* (2015) apresenta a compilação dos relatos orais do pecuarista Paulo Lenzi – personagem ocular da história pratense, transcritos por João Carlos Schmitt.

Quanto às obras de cunho institucional, produzidas pelo poder público, realço três documentos importantes como fonte histórica sobre a cidade. O primeiro, auto descritivo pelo próprio título: *Indicador Comercial Industrial e Profissional do Município de Nova Prata contendo a sua Monografia* (1939), do ex-prefeito Oscar da Costa Karnal. O segundo, *Relatório Correspondente ao Quinquênio 1964, 1965, 1966, 1967 e 1968* (1969), foi produzido pela equipe de gestão do ex-prefeito Ulisses Ernesto Pandolfo e conta a realidade do município e suas estatísticas durante o contexto nacional da Ditadura Civil Militar Brasileira. O terceiro, uma obra coordenada por Luiz Antônio Rigo e tendo como prefeito Nagib Stella Elias, que teve grande circulação pela cidade, *Resumo Histórico e Estatístico Comemorativo ao Cinquentenário da Emancipação Política do Município de Nova Prata* (1974), livro em formato de álbum, impresso em papel de qualidade e ricamente ilustrado.

Nova Prata: Uma Incursão na História (2004), da historiadora Eliana Gasparini Xerri, é a última (até o momento) obra historiográfica relevante sobre a cidade. Pautada em ampla pesquisa em variadas fontes históricas (dentre elas, os registros civis e tabelionatos de Nova Prata e Veranópolis e os arquivos históricos e públicos do Rio Grande do Sul, bem como em jornais e entrevistas orais) buscou contrapor as informações levantadas a fim de promover uma análise crítica e detalhada sobre a constituição da cidade. A obra se preocupou em apresentar informações acerca dos bairros urbanos e comunidades do interior, escolas, sindicatos, igrejas e entidades, bem como todas as administrações municipais até o ano de publicação.

Apresento, agora, a caracterização inicial do território que constituiu a sede da cidade de Nova Prata. Segundo Xerri (2004), o Rio Grande do Sul foi incorporado tardiamente ao território colonial brasileiro, o que demonstra que a região “[...] não desenvolvia atividades econômicas capitalistas e cuja população deveria ser de primitivos habitantes, caçadores-coletores que habitavam regiões de florestas

subtropicais [...]” (XERRI, 2004, p. 29). Sobre esses primeiros moradores, a autora relata que, devido a poucos estudos arqueológicos na região, impera uma lacuna. O que se sabe provém de relatos e registros encontrados no *Primeiro Livro Tomo da Paróquia de Nova Prata*. Ambos, Xerri (2004) e Farina (1986), concluem que “[...] Nas florestas do Alto Uruguai e do Rio das Antas viviam os Caigangues, da tribo dos Jê, apelidados de Coroados” (FARINA, 1986, p. 10). Galeazzi (1982), além de Coroados⁶⁴ admite, também, o termo *Bugre*, como esses primeiros habitantes eram popularmente denominados pelos posseiros, aventureiros e posteriores moradores e colonizadores das terras.

As diferenças culturais e o embate constante entre as populações indígenas e os exploradores da região (aventureiros, espanhóis, portugueses, negros e mestiços, tropeiros, dentre outros) afastaram tais povos nativos da região. Segundo Farina (1986, p. 27-28), antes mesmo da chegada dos colonizadores, aventureiros que transitavam pela região “[...] frequentemente se defrontavam com os nativos [...], encaravam os Coroados como animais ferozes. E estes, é muito natural, não viam com bons olhos, a intrusão de tais aventureiros armados com armas de fogo.”

Tais encontros se agravaram com a chegada dos colonizadores europeus na região. Resultado disso é o que descreve Xerri (2004, p. 31), afirmando que os Coroados “Possuidores de cultura diferente, não inferior, reagiram aos contatos com os novos povos de formas variadas, e acabaram se transferindo para outras localidades”.

Originariamente, a região pertencia à Santo Antônio da Patrulha (criado em 1809 e instalado em 1811), considerado *célula-máter* dos municípios da região nordeste do Rio Grande do Sul. Mais tarde, em 1876, passou a pertencer ao recém criado município de Lagoa Vermelha (BARBOSA, 1993). Sobre a questão da posse e propriedade das terras onde hoje se encontra o município de Nova Prata:

O território, onde atualmente está localizado o município de Nova Prata, despertou interesse inicial de Sezefredo José Pereira, que em 1846 teria se apossado das terras. Com a criação das leis de terras, em 1850, tornou-se proprietário da área, vendendo-a a Silvério Antônio de Araújo em 1854. Como o governo imperial passa a colonizar a área além do Rio das Antas, Silvério Antônio de Araújo procurou legalizar sua propriedade, evitando que se transformasse em área de colonização. (XERRI, 2004, p. 38).

⁶⁴ Segundo Galeazzi (1982, p. 9), “Esse nome de ‘Coroados’ foi-lhes, primitivamente, dado pelos portugueses, devido ao penteado de seus chefes que, efetivamente, cortavam os cabelos de maneira a formar uma espécie de coroa enrolada no alto da cabeça.”

Mesmo assim, como destaca Farina (1990), o atraso de Silvério Antônio de Araújo em registrar a terra fez com que terras devolutas e parte de sua propriedade fossem demarcadas em lotes rurais e integradas à Colônia Alfredo Chaves a partir de 1884⁶⁵. Entretanto, a aquisição é registrada com sucesso em 1854 e “[...] Silvério Antônio de Araújo adquire de Sezefredo uma área de 6.758 hectares e aí coloca alguns agregados e peões” (FARINA, 1990, p. 7).

Fato importante, segundo Xerri (2004), foi a construção da Estrada Buarque de Macedo, que objetivava ligar a sede de Lagoa Vermelha à Porto Alegre, atravessando as terras de Silvério Antônio de Araújo e passando pelo Vale das Antas. A estrada foi embrião para a instalação do povoado de São João Batista do Herval, segundo afirma Galeazzi (1982), e motivou Silvério Antônio de Araújo a doar partes de sua terra para a constituição do pequeno vilarejo que mais tarde passará a receber o nome de Capoeiras. O processo de doação foi iniciado em vida por Silvério e concluído por sua viúva, Placidina de Araújo⁶⁶. As terras concedidas tinham por objetivo servir de espaço para a instalação da Igreja e das áreas comuns do futuro núcleo urbano.

Pelos anos de 1870, consta, no Livro-Tombo 1, que uma comissão de engenheiros esteve no local para a execução de uma estrada que ligava Lagoa Vermelha a São João de Montenegro, alcançando Capoeiras em 1878. No ano de 1888, o governo imperial a denominou de Estrada Buarque de Macedo⁶⁷.

Com a construção da Estrada Buarque de Macedo, começaram a chegar imigrantes europeus para nela trabalhar e povoar terras ao seu redor. Segundo depoimento constante no Livro-Tombo 1, com o término da estrada começou a imigração e, em 1879, Silvério Antônio de Araújo doava ao padroeiro uma colônia dividida em lotes para formar um “paese”, começando a construção da Igreja de Madeira e, no ano seguinte, teriam chegado os imigrantes poloneses. (XERRI, 2004, p. 34).

⁶⁵ Para Farina (1990), o atraso no registro foi fator de perda de parte da propriedade de Silvério Antônio de Araújo. Xerri (2004), em pesquisa junto aos documentos pertencentes ao Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, calcula com mais exatidão a dimensão desta perda. Diz ela que “Em 10 de março de 1892 ocorreu a retificação da área de 25.660.625 m² para 25.446.700 m², ou seja, 213.925 a menos [...]” (XERRI, 2004, p. 34). Entretanto, para Xerri (2004) os documentos pesquisados não explicitam o porquê da redução da área.

⁶⁶ “Consta que a doação das terras feita por Silvério Antônio de Araújo não foi legalizada em nome da mitra. Apenas após a morte do doador é que a doação das terras é efetivada por sua viúva, no dia 30 de setembro de 1904. [...] Em 1917, no relatório da visita canônica, consta que o terreno está passado à Mitra. Na escritura de doação feita por Placidina de Araújo aparecem os limites e a área. Essa doação é feita à Associação Protectora da Igreja de São João Batista do Herval, cujo estatuto foi elaborado em 1919, fazendo parte da mesma os senhores: Fernando Luzzatto, Rafael Cherubini, Vicente Peruzzo, Henrique Lenzi e Clemente Tarasconi.” (XERRI, 2004, p. 43).

⁶⁷ Galeazzi (1982) afirma que o nome foi em reconhecimento ao engenheiro que planejou a estrada. “Na época de sua construção, era apenas um corte na floresta, obstruído, às vezes, pelos cepos das árvores conservada somente pelo pisotear das mulas e, depois, pela passagem das carroças.” (GALEAZZI, 1982, p. 19).

Após o esgotamento de espaço nas Colônias de Conde D'Eu (hoje, Garibaldi), Dona Isabel (Bento Gonçalves) e Caxias (Caxias do Sul), devido à grande leva de imigrantes que eram assentados, a alternativa foi atravessar à outra margem do Rio das Antas e dar início a uma nova colônia – a Colônia Alfredo Chaves. Isso foi decisivo no processo de colonização e no aumento no número de habitantes que, aos poucos, constituíram os primeiros núcleos urbanos que, mais tarde, originaram os diversos municípios desmembrados de Alfredo Chaves (atual Veranópolis), dentre eles Nova Prata. Farina (1993) conta em detalhes esta dinâmica:

Assim que a colônia Dona Isabel (Bento Gonçalves) estava literalmente ocupada, de forma espontânea alguns imigrantes começaram a atravessar a vau o Rio das Antas em busca de terras para a agricultura. Tal fato concorreu para que o Governo Imperial providenciasse pela fundação de uma colônia, aproveitando a contínua chegada de imigrantes necessitados de terra e trabalho.

Com recursos do Governo Imperial, em 1884 foi criada a colônia Alfredo Chaves, recebendo tal denominação em homenagem ao político Alfredo Rodrigues Fernandes Chaves, que em 1875 fora o Diretor Geral da Colonização e faleceu no Rio, em 1894.

[...]

Tendo por espinha dorsal a Estrada Geral Buarque de Macedo, na época mais imaginária que real, caminho de algum tropeiro que de Lagoa Vermelha seguia até Montenegro – foram traçadas linhas de dois em dois quilômetros de cada lado da Estrada Geral. Em cada lado das linhas, por seu turno, eram demarcados os lotes rurais, de 250 ou 275 metros de frente por, em média, 1.000 metros de fundos. [...]

À medida em que as linhas são ocupadas, vão nascendo os primeiros núcleos habitacionais: Lajeadozinho, Monte Bérico, Paese Nuovo (Alfredo Chaves, hoje Veranópolis), Monte Vêneto (Cotiporã), Bela Vista (Fagundes Varela), Vila Flores, Capoeiras (Nova Prata), Vista Alegre, Protásio Alves, Nova Bassano, Maragata...

Plantam-se roças, constroem-se casas, trabalham-se madeiras, forjam-se instrumentos de trabalho e utensílios domésticos, surgem capitéis, capelas, salões comunitários... (FARINA, 1993, p. 118).

Com a institucionalização da Colônia Alfredo Chaves em 1884, o espaço é organizado para atender às demandas do governo imperial e sua política de ocupação territorial e, como analisa Manfroi (1975, p, 75), de clarear a raça brasileira – uma jovem nação em que a população afrodescendente era majoritária. Imigrantes, na maioria italianos, poloneses e alemães, começaram a ser assentados na região ao longo da segunda metade do século XIX, compondo a população que originou o núcleo de Capoeiras, que se tornou 2º Distrito após a emancipação de Alfredo Chaves em 1898.

A condição de 2º Distrito fez emergir, em Capoeiras, o sonho emancipacionista. Farina (1986) avalia que Capoeiras era um distrito com próspero comércio, forte

atividade agrícola e considerável dinamicidade e desenvolvimento econômico na entrada do século XX. Além disso, Farina (1986, p. 190) afirma que, segundo o Censo de 1924, a população contava com 9.291 habitantes – número considerável para a época e que, inevitavelmente, levou a comunidade a se mobilizar diante da possibilidade de instalação de um município independente.

Gaspar Vieira Pimentel, funcionário público municipal de Alfredo Chaves de 1913 a 1926, em sua obra publicada em 1923 (um ano antes da emancipação de Capoeiras), *Diccionario Historico Geographico e Estatistico do Município de Alfredo Chaves: Indicador Commercial e Profissional*, faz uma descrição da região. Caracteriza Capoeiras no início da década de 1920 trazendo um registro ocular:

Capoeiras – que é um lugar tambem de agradavel aspecto e de avultado movimento comercial; construcções na maioria de madeira, igreja de material e muito espaçosa. Tem cerca de 90 casas e uma população de 600 habitantes. Dispõe de telephone, correio, correspondencias de bancos, escolas e muitos estabelecimentos industriaes. Fica a 21 kilometros ao Norte da villa e é cortado pela importante estrada Buarque de Macedo. (PIMENTEL, 1923, p. 25).

Diante da realidade retratada, segundo Galeazzi (1982), várias reuniões na comunidade definiram uma Comissão Emancipadora, com incumbência de elaborar um memorial a apresentar ao governador do Estado, Borges de Medeiros. Nesse memorial, a comissão, além do número de habitantes, juntou as seguintes provas favoráveis, segundo documento compilado:

Renda superior a 15.000 contos de reis, o suficiente para a manutenção da Nova Comuna. Possuía várias indústrias, um importante frigorífico de indústria suína, um moderno moinho de trigo, diversas serrarias, regular número de carijós. O apoio das duas grandes fazendas, conhecidas por Pratinha, no primeiro distrito, e Licks, no 2º distrito, ambas cobertas de vastos pinheirais e excelentes terras de cultura. (GALEAZZI, 2005, p. 791).

O documento e a audiência da Comissão Emancipacionista com o governador do Estado em Porto Alegre surtiram efeitos positivos. Borges de Medeiros assinou o Decreto nº 3.351 de 11 de agosto de 1924: estava criado o município do Prata.

Após tramitação normal do processo, em 11 DE AGOSTO DE 1924, o DR. Antônio Augusto Borges de Medeiros, Presidente do Estado, assina o DECRETO Nº 3.351, criando o Município do Prata que deveria se reger, temporariamente, pela Lei Orgânica do Município de Alfredo Chaves, enquanto não tivesse a própria. Através do DECRETO nº 3.352, da mesma data, Borges de Medeiros nomeia o primeiro Intendente na pessoa do Dr. Felix Engel Filho e Vice-Intendente o Senhor Henrique Lenzi. (FARINA, 1986, p. 112).

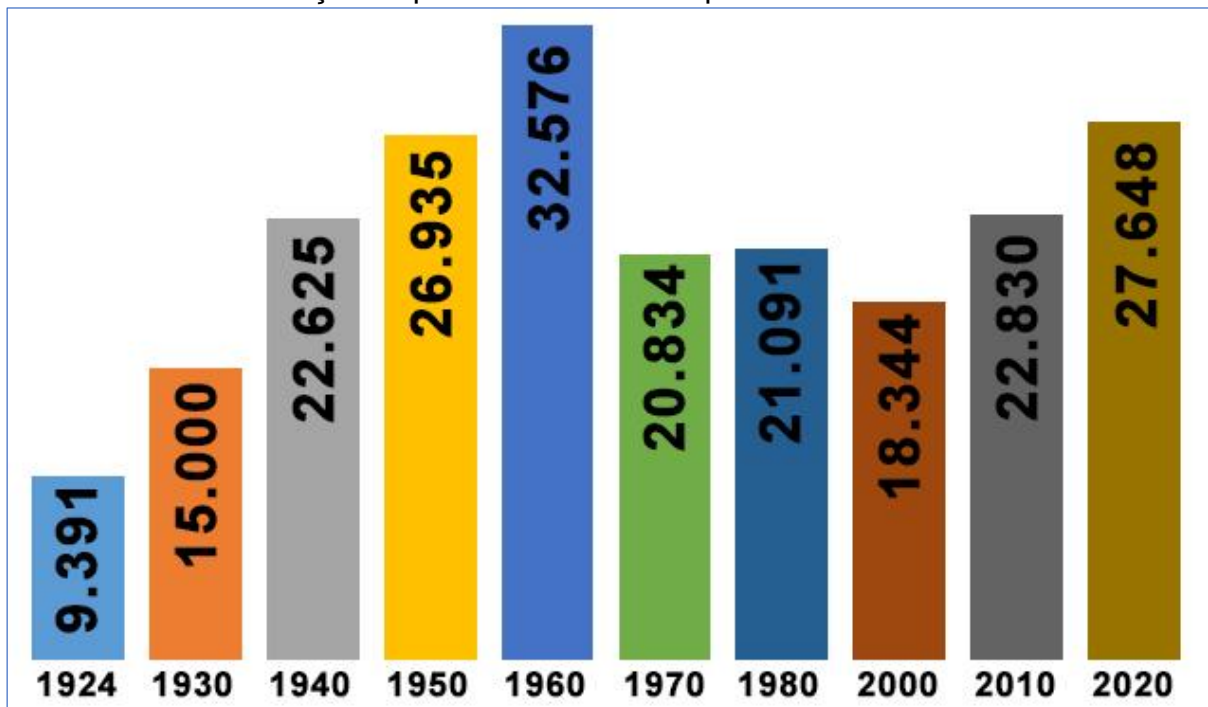
De acordo com a classificação do *Boletim Gaúcho de Geografia*, Nova Prata integrou o primeiro de quatro momentos discernidos pelos critérios exigidos para a emancipação de municípios no Rio Grande do Sul. No período de 1809 a 1939, os critérios, segundo o *Boletim Gaúcho de Geografia* (1998, p. 44), compreendiam a “[...] projeção pela atividade agropecuária, pela formação de centros urbanos mais densos e pela instalação das primeiras unidades fabris”. Em consonância com os relatos de Galeazzi (2005) e com as colocações de Farina (1986), tais critérios foram fundamentais para a aprovação do processo.

Com a emancipação, Prata (como chamada na época) passou a contar, em 1924, com dois distritos: Nova Bassano e Vista Alegre, tendo área de 404 km². Nos anos seguintes, Protásio Alves, Nova Araçá e Paraí foram incorporados. Na década de 1940 foram criados os distritos de São Pedro do Guabiju e São Jorge (FARINA, 1990). Em 1945, por exigência do IBGE, alegando haver uma cidade de igual nome do Estado de Minas Gerais, a cidade passou a ser denominada Nova Prata (FARINA, 1986).

Na década de 1960, diante da onda de novas emancipações no Estado do Rio Grande do Sul, três distritos se separaram: Nova Bassano (1964), Nova Araçá (1964) e Paraí (1965). Já na década de 1980 mais quatro distritos se tornaram cidades independentes: Guabiju (1987), São Jorge (1987), Vista Alegre do Prata (1988) e Protásio Alves (1988).

Tais emancipações reduziram o território de Nova Prata aos atuais 259,941 km², bem como diminuiu o número de habitantes. A sequência histórica apresentada no Gráfico 4, com dados compilados de Farina (1986, p. 190) e complementados da Plataforma Online do IBGE Cidades, demonstram essa oscilação no número de habitantes ao longo das décadas de 1960 e 1980, bem como as projeções de crescimento populacionais atuais.

Gráfico 4 – Evolução Populacional do Município de Nova Prata 1924 – 2020



Fonte: FARINA (1986); IBGE Cidades (2020).

Ao longo de sua história, o município passou por diferentes ciclos econômicos que mantiveram ativa sua dinamicidade. Principiando pelo ciclo da extração da madeira, forte atividade econômica no contexto de sua emancipação, passando pelos ciclos da extração do basalto e da diversificação do parque fabril e manufatureiro, chegando à ampliação do setor de serviços, a cidade foi se constituindo e construindo um espaço territorial com vários legados patrimoniais, sobretudo prédios e espaços históricos que dialogam com cenários de décadas posteriores e que se perpetuam na constituição da cidade.

Tais espaços de memória, como define Pierre Nora (1993), são relevantes fontes documentais para a construção contemporânea das narrativas históricas sobre a cidade. Portanto, esses locais necessitam deixar de existir no vácuo do presentismo constante (HOBBSAWN, 1995) e ganhar significância enquanto aspectos que imprimem memórias e identidades à população local. A educação, sobretudo a Educação Patrimonial, é espaço relevante para isso – como destacam Marchette (2016), Machado (2004), reforçado por Horta, Grunberg e Monteiro (1999, p. 04), ao afirmarem que essa possibilita ao indivíduo “[...] fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido.”

Como visto, a História de Nova Prata apresenta expressiva fonte documental, que, assim como seu vivo Patrimônio Cultural, são importantes fontes de consulta e estudos e precisam estar mais presentes nas aulas de História. Afinal, a Consciência Histórica, importante para a compreensão da História, como diria Rüsen (2011), começa pelo reconhecimento da própria História Local. Para Freire (2003, p. 41), a leitura da palavra-mundo de forma crítica e transformadora acontece num processo de ensino e aprendizagem em que “[...] ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”. Um panorama sobre o Patrimônio Cultural de Nova Prata será tema do subtítulo a seguir.

3.2 NOVA PRATA E O PATRIMÔNIO CULTURAL

Segundo Andrade Jr (2020), seguindo os exemplos pioneiros da França pós-revolucionária, o Brasil buscou por meio da preservação de seu Patrimônio Cultural a construção do imaginário de sua identidade enquanto nação. No entanto, no caso brasileiro, o tombamento foi aplicado de forma difusa enquanto única ação imediata de preservação, que acabou por virar sinônimo de Patrimônio Cultural. Assim, a arquitetura histórica se tornou exemplo de preservação pública da cultura nacional, uma cultura selecionada: entram nos primeiros inventários prédios públicos, palacetes, templos e igrejas – lugares de circulação de uma cultura dominante no país.

A preservação patrimonial surgiu como iniciativa pública no limiar do século XX e o tombamento se tornou a primeira ação governamental nesse sentido, se disseminando pelo país, como ressalta Andrade Jr (2020, p. 40): “De fato, o instrumento do tombamento, instituído originalmente pela decreto-lei federal 25/1937, terminou sendo incorporado à maior parte das leis estaduais e municipais de preservação do Patrimônio Cultural do país.”

O caso de Nova Prata/RS é semelhante. No entanto, diferentemente das macro políticas de preservação do que era de relevância nacional, a cidade consolidou suas primeiras ações legais de preservação a partir da década de 1980. Uma pesquisa pelos arquivos do Poder Público Municipal traz como primeira manifestação legal voltada à preservação patrimonial a Lei nº 1.676 de 22 de agosto de 1984 (NOVA PRATA, 1984), que instituiu a Igreja da Paróquia Nossa Senhora do Rosário, localizada no distrito de Protásio Alves, como Patrimônio Histórico do município. Lê-se em seu art. 1º:

É declarado Patrimônio Histórico do Município o templo da Igreja da Paróquia Nossa Senhora do Rosário, Distrito de Protásio Alves, neste Município, considerando seus aspectos arquitetônicos. (NOVA PRATA, 1984, não paginado).

Na sequência, em seu art. 2º a lei estatui a proibição em demolir ou alterar a arquitetura original do prédio. Provavelmente, a lei surgiu em contexto marcado pelo risco iminente de desaparecimento da respectiva igreja: Tessari e Xerri (2020) relatam que a igreja iniciou sua construção a partir de 1911 e contou com o trabalho ativo da comunidade, que deu forma ao projeto arquitetônico elaborado pelo pároco local, Padre Antônio Serraglia. Com a construção da nova igreja, na década de 1980, a antiga corria o risco de abandono e destruição.

Além deste primeiro marco, destaco a instituição legal do Museu Municipal através da Lei Municipal 1.322 de 13 de setembro de 1978 (NOVA PRATA, 1978). No entanto, essa lei apenas cria o museu enquanto espaço para guardar o acervo histórico da cidade, sem menções diretas à preservação patrimonial.

Mesmo a Lei Municipal nº 1.593 de 23 de dezembro de 1982 (NOVA PRATA, 1982), que institui o Plano Diretor da cidade, não faz menção à preservação do Patrimônio de qualquer ordem, seja ele Artístico, Histórico ou Cultural. Realidade bem distante do atual Plano Diretor, instituído a partir da Lei Complementar 7.289 de 31 de dezembro de 2008 (NOVA PRATA, 2008c). Essa, em seu art. 7º, ao estabelecer os objetivos da política urbana, traz em seu inciso X a intenção de assegurar “[...] a proteção, preservação e recuperação do meio ambiente natural e construído, do patrimônio cultural, histórico, artístico, paisagístico, arqueológico e urbanístico.”

Na sequência, em seus artigos 111 e 112, na Seção I intitulada *Do Patrimônio Histórico e Cultural*, Capítulo V da lei, sob o título de *Da Qualificação Urbana*, traça as diretrizes gerais de preservação, documentação e salvaguarda dos Patrimônios Culturais assim reconhecidos pelo município. Abre campo, inclusive, para a expansão da interpretação do que se entende enquanto Patrimônio Cultural, incluindo não somente prédios e espaços, mas também as demais manifestações culturais e históricas da cidade⁶⁸.

⁶⁸ No inciso I do artigo 111 da respectiva Lei, considera como sendo uma das diretrizes da política de preservação do Patrimônio Cultural: “documentar, selecionar, proteger e promover a preservação, a conservação, a reciclagem, a revitalização e a divulgação dos bens tangíveis, naturais ou construídos, assim como dos bens intangíveis, considerados patrimônios ou referências históricas ou culturais no âmbito do Município.” (NOVA PRATA, 2008c, não paginado).

Retornando à questão do Museu Municipal, o considero relevante marco nas discussões das políticas públicas de preservação patrimonial que começaram a ser desenhadas na década de 1980. Nesse período, dois fatos merecem destaque: a denominação de Museu Municipal Domingos Battistel em 1985 e o tombamento de seu prédio sede em 1987.

O nome e patrono do Museu Municipal (Domingos Battistel) foram dispostos pela Lei Municipal 1.747 de 23 de dezembro de 1985 (NOVA PRATA, 1985). Segundo o arquiteto Luciano Battistel (2018) e o Frei Arlindo Battistel (1982; 1983a; 1983b), Domingos Battistel nasceu em 1896 e foi um dos primeiros imigrantes italianos a chegar na região, trabalhando como agricultor. Preocupava-se em preservar e transmitir para as demais gerações os costumes e tradições de sua época e pela sua condição de imigrante. “Sua sensibilidade e longos anos de vida (faleceu com 88 anos) fizeram com que armazenasse um grande acervo, que a família doou ao Museu Municipal, compondo até hoje boa parte do atual acervo” (BATTISTEL, 2018, p. 4). Por iniciativa própria, armazenava em sua casa objetos e utensílios de seu cotidiano, com a intenção de mostrar aos netos e demais interessados.

A preocupação de Domingos Battistel era compartilhada entre a classe intelectual da cidade que, segundo Battistel (2018), via o risco de desaparecimento de outro marco da História pratense: o Casarão Verde – prédio de madeira localizado na Avenida Presidente Vargas, no centro da cidade. O prédio, construído por volta de 1914, abrigou a primeira escola confessional da sede (entre 1916 a 1918), foi subdelegacia e presídio e a primeira sede do governo municipal após a emancipação da cidade.

O Casarão Verde se tornou sede do Museu Municipal Domingos Battistel em 1987, portanto, nove anos após a criação do museu. No mesmo ano, por meio da Portaria Estadual nº 05, publicada no Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul em 17 de março de 1987, o prédio foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado do Rio Grande do Sul (IPHAE/RS). Atualmente, apesar dos esforços advindos sobretudo do Poder Pública Municipal em buscar formalizar e preservar o patrimônio edificado da cidade, o Museu Municipal Domingos Battistel segue sendo o único bem tombado como Patrimônio Histórico e Cultural da cidade.

Ainda em 1987 foi criada a Fundação Casa da Cultura de Nova Prata, por meio da Lei Municipal 1.834 de 03 de setembro de 1987 (NOVA PRATA, 1987), com o objetivo de preservar e promover a cultura local. Foram instituídos bens da fundação

o Museu Municipal Domingos Battistel, a Biblioteca Pública Adelina Tomedi (sediada na Casa da Cultura, na Avenida Fernando Luzzatto), a Banda Municipal de Nova Prata (que tinha como sede o próprio Museu Municipal) e o Complexo Ecológico Cultural Estadual Cidade da Criança (localizado no Bairro Basalto e atualmente ocupado pela Associação de Deficientes Físicos de Nova Prata – ASCODEF).

Em 1992, por meio da Lei Municipal 2.510 (NOVA PRATA, 1992b), a Casa da Cultura passou a ser denominada Casa da Cultura Padre Adolfo Luiz Fedrizzi. Apesar do prédio, construído por volta de 1929, já ser de propriedade pública municipal, não há intenção de oficializar seu tombamento. Sobre ele, foi firmado termo de cooperação técnica entre o município e o Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural, órgão vinculado à Secretaria da Cultura da Presidência da República por meio da Lei Municipal 2.470 (NOVA PRATA, 1992a), porém o convênio não tem reflexo substancial sobre o assunto na cidade.

Em 2008, através das Leis Municipais 6.932 e 6.933 de 23 de abril de 2008 (NOVA PRATA, 2008a; 2008b), foram criados o Conselho Municipal do Patrimônio Cultural e instituídos os procedimentos de tombamento para a proteção ao Patrimônio Cultural do município. Mais recentemente, em 2017, através da Lei Municipal 9.901 de 07 de novembro de 2017 (NOVA PRATA, 2017), houve a consolidação da legislação que trata do Patrimônio no âmbito cultural, histórico e natural do município.

Influenciada pelo Decreto-Lei Federal nº 3.551 de agosto de 2000 (BRASIL, 2000), que criou o Programa Nacional de Patrimônio Imaterial, a Lei Municipal 9.901 de 2017 ampliou seu entendimento de Patrimônio Cultural, incluindo toda e qualquer manifestação artística, histórica e cultural da cidade. Apesar dos critérios de tombamento serem exclusivamente pautados sob a égide de preservação do Patrimônio Arquitetônico, a lei assim define seu objeto no seu art. 2º:

O patrimônio histórico, natural e cultural do Município de Nova Prata é constituído por bens móveis e imóveis, de natureza material ou imaterial, tombados individualmente ou em conjunto, existentes em seu território e cuja preservação seja de interesse público, dado o seu valor histórico, artístico, ecológico, bibliográfico, documental, religioso, folclórico, etnográfico, arqueológico, paleontológico, paisagístico, turístico, iconográfico e científico. (NOVA PRATA, 2017, não paginado).

Ressalto, ainda, que desde 2013, o município integra o Sistema Nacional de Cultura, tendo criado o seu próprio Sistema Municipal de Cultura, através da Lei Municipal 8.585 de 2013 (NOVA PRATA, 2013), e desenvolve suas atividades

culturais amparadas sob o Plano Municipal de Cultura – aprovado pela Lei Municipal 9.103 de 2014 (NOVA PRATA, 2014). Sustentado por tais legislações, iniciou processos de tombamento de imóveis considerados de relevância histórica, como algumas capelas do interior do município a partir de 2010 (Capela São Miguel, Capela São Brás, Capela Santo Estanislau e Igreja Luterana) e da Casa da Cultura Padre Adolfo Fedrizzi a partir de 2016⁶⁹.

No ano de 2020, por meio da Lei Municipal 10.450 de 17 de março de 2020 (NOVA PRATA, 2020), foi oficializado o inventário do Patrimônio Cultural de bens imóveis do município de Nova Prata, bem como as medidas de proteção e preservação dos mesmos. Seguindo as linhas gerais formalizadas pelo IPHAN, o regramento propõe o zelo, não somente do prédio inventariado em si, mas de seu entorno, com a finalidade de proteger e colocar em evidência sua relevância para a cultura local. A presente lei gerou um extenso documento produzido pela Secretaria Municipal de Turismo, Cultura, Esporte e Lazer em conjunto com a Associação de Turismo da Serra Nordeste (ATUASERRA), sob o título de *Inventariação do Patrimônio Cultural Edificado de Nova Prata (2020)*.

O documento supracitado, lançado no ano de 2020, contém uma listagem de 76 imóveis e espaços considerados de relevância cultural, artística e arquitetônica para o município de Nova Prata. Ao longo das 616 páginas há registro detalhado por fotos, textos, mapas, documentos e plantas de cada um dos imóveis selecionados. Os edifícios são de propriedade pública e privada e estão situados nas zonas urbana e rural da cidade. Apesar de relevante, o documento é uma recomendação para que os imóveis listados sejam preservados, mantidos nos seus formatos originais.

Percebo, no âmbito do Patrimônio Cultural Edificado (uma vez que esse é evidente ao tratar de Patrimônio Cultural), que a recomendação à preservação é seguida principalmente quando os prédios e espaços integram o patrimônio público. Quando é particular, as tensões entre preservar e destruir diante da pressão imobiliária se exacerbam. Como nos lembram Camargo (2002) e Choay (2001), para o proprietário de um imóvel listado como de relevância histórica e cultural, isso não é por ele encarado como um reconhecimento, mas como um fardo que gera prejuízos e desvalorização financeira.

⁶⁹ Até a presente data, não foi possível mapear o andamento de tais processos. Fato é que nenhum deles ainda se tornaram leis sancionadas. Na base de dados legais do município, as mesmas não foram localizadas.

Na introdução desse trabalho citei alguns exemplos dessa tensão, que agora retomo: o prédio que abrigou o primeiro hospital da cidade, construção do início do século XX, que foi demolido em 2020 para dar lugar a um estacionamento na Avenida Fernando Luzzatto; o Cinelux (inaugurado em 1957), que foi remodelado internamente a fim de atender as novas demandas para o espaço, mas manteve a fachada original (com alterações); o prédio do Clube Grêmio Pratense, construído no início da década de 1930, permanecendo com seus traços originais, apesar de algumas descaracterizações, para dar conta de sua ocupação como espaço comercial; o Casarão Lenzi, erguido por volta de 1895, que foi por longo período principal ponto de comércio central – hoje parcialmente desconstruído e à espera de alguma definição; o Casarão Boito e a Casa Tarasconi, localizados na área central e construídas em 1938, parcialmente destruídos em 2020 para dar lugar a um prédio de sete andares que manterá integrada à sua estrutura as fachadas das antigas casas.

Os exemplos explicitam a dinâmica da preservação patrimonial em Nova Prata. Além disso, ressalto que preservar o Patrimônio Cultural suplanta o legado arquitetônico, para incluir as manifestações, celebrações, festas, modos de fazer e de ser, vestuários, meios de locomoção, culinária, dentre outros, que imprimem uma constância entre identidade e memórias que afloram nos moradores.

A ocupação e utilização desses lugares de memória são manifestações indissociáveis do patrimônio imaterial que se expressa nas formas de se apropriar do complexo espaço que é a cidade⁷⁰. Expressam, também, que a preservação do Patrimônio Cultural é sempre feita a partir de uma escolha, sendo ela oficial ou não, que, “[...] como toda escolha, tem um caráter arbitrário. Resulta da seleção de alguns elementos, enquanto outros seriam passíveis de esquecimento e destruição” (CAMARGO, 2002, p. 96). Ampliar esse olhar é tarefa, como nos lembra Marchete (2016), indissociável de uma ação educativa – uma ação em Educação Patrimonial.

3.3 NOVA PRATA E A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: BREVE LEVANTAMENTO

Entendendo a Educação Patrimonial, a partir da definição de Agliardi (2019, p. 13), como constituída de “[...] todos os processos educativos formais e não formais, que têm foco no Patrimônio Histórico e Cultural, apropriando-se socialmente como

⁷⁰ Como diria Braudel (1997, p. 439): “As cidades são como transformadores elétricos: aumentam as tensões, precipitam as trocas, caldeiam constantemente a vida dos homens.”

recurso para a compreensão em todas as suas manifestações [...]”. Busco, então, as manifestações da Educação Patrimonial na cidade de Nova Prata/RS.

No âmbito informal, as percebo em movimento de construção identitária nas diversas entidades e associações esportivas, culturais e folclóricas da cidade. Alguns exemplos são os Centros de Tradições Gaúchas, Corais Italianos, Grupo de Danças Folclóricas, como o Kalina da Braspol de Nova Prata, Grupo Afro e o Grupo Cultural Artístico Latino América (Grupo Cala), a Orquestra Municipal de Sopros e a Banda Municipal de Integração Estudantil (BANMIES).

Menciono, também, as tradicionais celebrações que ocupam os espaços públicos da cidade, como exemplos: a Romaria de Nossa Senhora Aparecida, as festas religiosas nas capelas e comunidades, as Festas Juninas, o Carnaval de Rua e o Festival Internacional de Folclore. Essas manifestações trazem a marca da Educação Patrimonial que acontece na práxis cotidiana.

Campo relevante de divulgação, os veículos de comunicação locais cumprem função importante na difusão dessas e de outras manifestações culturais que constituem o Patrimônio da cidade. Via canais interativos nas redes sociais, produções audiovisuais ou rádios locais, ele se estabiliza no imaginário social (CANCLINI, 1994).

Os jornais locais também são importantes divulgadores do Patrimônio Cultural da cidade. Encartes especiais alusivos às comemorações do aniversário da cidade, que acontece com programação oficial de eventos no mês de agosto e seções especiais dedicadas à história da cidade recontam como os lugares de memória (NORA, 1993) se constituíram como tais. Exemplos são os encartes, dos jornais de circulação regional, intitulados *Nova Prata: por suas Esquinas* (publicado no dia 07 de agosto de 2014) e *Nova Prata: 96 Anos* (publicado no dia 06 de agosto de 2020) pelo Jornal Correio Livre e a seção *Memória* que resgata fotografias históricas nas publicações semanais do Jornal Popular.

Obras artísticas e fotográficas também revelam a amplitude patrimonial. Exemplo é a obra *Ainda Cabe Minha Aldeia no Mundo?* do fotógrafo pratense Marco Nedeff (2010). O trabalho é uma coletânea de personagens do cotidiano pratense fotografados em seus locais de trabalho ou de convívio cotidiano. Cada imagem traz composições repletas de simbologias que remetem a memórias familiares de quem convive (ou conviveu) com a cidade.

No campo da iniciativa do poder público, a Secretaria Municipal de Turismo, Cultura, Desporto e Lazer, durante o ano de 2015, projetou a constituição de oito roteiros culturais para a cidade, designados: Roteiro do Centro, das Pedreiras, Polônês, Alemão, da Vinícolas, das Termas, do *Maragata* e Religioso. Apesar de seus apelos mais turísticos e de divulgação da cidade do que educacionais, os projetos contemplavam variadas experiências, passando por lugares de memória, de manifestações culturais por meio da dança, da culinária e da experiência cotidiana.

Desses nove roteiros, apenas um foi transformado em publicação, o guia *Roteiro Religioso de Nova Prata*, lançado em 2016, que trouxe uma coletânea de informações e ilustrações sobre as manifestações religiosas da cidade. Há ausências nesta seleção publicada, mas, mesmo assim, é produto de divulgação do Patrimônio local.

No campo educacional formal, para além das iniciativas individualizadas de alguns professores ou escolas, merece destaque o *Projeto Pulando Janelas*. Realizado por meio de uma ação conjunta entre a Associação de Turismo da Serra Nordeste do Rio Grande do Sul (ATUASERRA) e as Secretarias Municipais de Turismo e de Educação e Cultura de Nova Prata, o projeto iniciou no ano de 2007. Tendo como foco a Educação Turística, Patrimonial e Ambiental, abrangeu professores e alunos do Ensino Fundamental num trabalho envolvendo a História Local e seu Patrimônio Cultural. Apesar do teor turístico, o projeto trouxe a temática da Educação Patrimonial para a sala de aula, estimulando professores a desenvolverem projetos na área e levando os estudantes a conhecer um pouco mais da própria cidade. O projeto seguiu de forma descontínua ao longo dos anos e, nos dois últimos anos, não foi mais realizado nas escolas de Nova Prata.

Acentuo, também, o *Projeto Escola*, realizado concomitante às edições do Festival Internacional de Folclore de Nova Prata – evento que acontece na cidade desde 1998, mas não todos os anos. Esse Projeto consiste em levar o festival para o ambiente das escolas: por meio de projetos pedagógicos de pesquisa e produção de trabalhos, alunos e professores aprofundam seus conhecimentos sobre os países que participam das edições do Festival. Por vezes, nesses estudos, a temática da cultura local é abordada.

Há duas produções recentes de material de aporte em Educação Patrimonial, possíveis devido ao financiamento do Fundo de Apoio à Cultura do governo do estado do Rio Grande do Sul (Pró-Cultura RS) e com o apoio da Secretaria Municipal de

Turismo, Cultura, Esporte e Lazer do Município de Nova Prata. A primeira, *Memórias do Intangível: Mapeamento dos Patrimônios Imateriais de Nova Prata*, foi organizada por Chaline de Souza e publicada em 2019. A obra busca mapear o Patrimônio Cultural classificado pela autora como Imaterial: crenças populares, rezas e benzeduras, manifestações religiosas, étnicas e culturais na cidade de Nova Prata/RS.

A segunda obra, no formato de uma pequena cartilha, foi lançada no final de 2020 com o título de *História e Patrimônio: Olhares sobre Nova Prata*⁷¹, com a intenção de se tornar um aporte didático para o trabalho sobre a temática em sala de aula. Com 56 páginas ilustradas, o trabalho enfoca o Patrimônio Cultural Arquitetônico da cidade, trazendo casas, prédios, templos, ruas, praças e lugares já consagrados pela História oficial.

Quanto às publicações legais que servem de matriz para a grade curricular de conteúdos escolares do Sistema Municipal de Educação, o *Referencial Curricular Municipal de Nova Prata/RS* (NOVA PRATA, 2019a; 2019b; 2019c), documento publicado pela Secretaria Municipal de Educação no ano de 2019 e que tem como base a BNCC brasileira (2017) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997;1998) publicados no final da década de 1990, situa questões relacionadas ao Patrimônio Cultural e História Local de Nova Prata no rol de habilidades e competências do 3º ao 5º anos do Ensino Fundamental.

Na disciplina de História para o 3º ano do Ensino Fundamental a habilidade a ser desenvolvida em relação a História de Nova Prata é “Conhecer a História de Nova Prata, sua dinâmica econômica, processo de emancipação, patrimônio histórico, turístico, cultural e natural” (NOVA PRATA, 2019b, p. 355). Mais adiante, a aptidão em História ao 5º ano, é “Listar os Patrimônios Históricos mais conhecidos de sua cidade e de sua região, observando o significado de cada um para a preservação da memória” (NOVA PRATA, 2019b, p. 609).

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental (NOVA PRATA, 2019c), o foco é a amplitude do Patrimônio Cultural Nacional e da Humanidade, sem menções ao contexto local no *Referencial*. O documento destaca conteúdos ligados ao Patrimônio Cultural em maior quantidade nas disciplinas curriculares de Artes, Educação Física e Língua Inglesa, nos quais as relações à temática estão associadas às expressões

⁷¹ Disponível online em: <https://www.novaprata.rs.gov.br/files/5fe3b57c76d54.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

artísticas plásticas, da dança, dos jogos e da linguagem. No *Referencial* para a Educação Infantil (NOVA PRATA, 2019a), essa estrutura se repete, mas com amplitude focada na escola, na família e na comunidade de convivência direta do aluno.

Não cabem, aqui, reflexões aprofundadas de como o *Referencial Curricular Municipal de Nova Prata/RS* (NOVA PRATA, 2019a; 2019b; 2019c) entende as questões relativas ao Patrimônio Cultural e História Local de Nova Prata/RS. Considero pertinente observar que, nos anos em que os mesmos são abordados com mais afinco, há o entendimento de um Patrimônio já construído e já selecionado como relevante para a cidade.

Essa postura assume a linha tradicional de trabalho em relação à temática da Educação Patrimonial como um conteúdo encerrado no passado e distanciado de vínculos próximos ao discente. Há a apreciação da existência de Patrimônios relevantes, mas, em nenhum momento, há consideração de quais são os Patrimônios importantes para a realidade do aluno, ou entendimento crítico do porquê determinados Patrimônios Culturais são julgados relevantes, ao passo que os demais coexistem no silêncio. Além disso, não há relações entre esses patrimônios e a memória.

Como analisei nesse breve levantamento, a questão da Educação Patrimonial, sobretudo enquanto temática no âmbito escolar, requer ainda ampliação de seu espaço de discussões entre professores e alunos. Buscar outras possibilidades em conhecer o ambiente da cidade é, também, ampliar a compreensão do que são os Patrimônios Culturais que constituem o município de Nova Prata/RS – uma cidade que, como qualquer outra, se constitui cotidianamente naquilo que Braudel (1997) chamou de grande turbilhão de interações sociais multifacetadas e multiculturais.

É nesse contexto, portanto, que cabe uma oficina voltada para professores (importantes personagens no campo educacional) envolvendo a temática da Educação Patrimonial. Sendo assim, no capítulo seguinte, abordo as questões referentes à identidade e memória do fazer docente e, na sequência, apresento a proposta de oficina em Educação Patrimonial para os professores de Nova Prata.

4 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: IDENTIDADE, MEMÓRIA E DOCÊNCIA

Ao longo dessa dissertação, abordei a problemática e os caminhos metodológicos e teóricos. Apresentei o produto proposto: uma oficina de Educação Patrimonial para professores no contexto da História Local e Patrimônio Cultural de Nova Prata/RS. Para tanto, o capítulo anterior definiu as lentes teóricas para o entendimento de patrimônio, Educação Patrimonial, História Local e Ensino de História. Para concluir tal capítulo, contextualizei o espaço de Nova Prata/RS no âmbito de seu patrimônio e das iniciativas em Educação Patrimonial.

Antes de adentrar no detalhamento e análise do produto proposto, é essencial traçar o destinatário do mesmo: o professor. Teço uma análise do fazer docente, do saber docente e da sua formação profissional. Pertinente, também, compreender a relevância da identidade e da memória no fazer docente, sobretudo no Ensino de História.

Essas considerações são necessárias para ampliar as concepções teóricas sobre esse personagem do espaço escolar que, para Tardiff (2012), ocupa uma posição estratégica entre sociedade, saberes e a construção consciente de conhecimentos. Portanto, apreender as concepções de docência é premissa para construir o produto visado – o que será feito na segunda parte desse capítulo.

4.1 SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A revisão bibliográfica sobre Patrimônio Cultural e História Local apresenta posicionamentos teóricos diversos que, divergentes ou convergentes, concluem que a consciência em relação à relevância do próprio Patrimônio e sua preservação é uma demanda essencialmente educativa. Como recordam Nogueira e Silva (2010), Patrimônio e Educação Patrimonial são indissociáveis e, como lembra Candau (2012), ambos são indissociáveis das dimensões da memória e da identidade.

Machado (2012), ao debater as questões relacionadas à História e Patrimônio no espaço das cidades, destaca que nessa relação se constituem as bases para as definições identitárias do local onde se vive. Aponta como possível caminho para um desenvolvimento sustentável o reconhecimento e valorização da própria História e do Patrimônio Cultural constituído ao longo do tempo. Esse reconhecimento, para a autora, passa inevitavelmente pela educação no espaço formal: “[...] daí a importância

de uma revisão bibliográfica, de novas pesquisas sobre a História Regional e Local, do Ensino de História Local, da cidade, da Educação Patrimonial, inserindo-as nas escolas através da ressignificação curricular⁷².” (MACHADO, 2012, p. 9).

Schmitz (2020) ressalta que o reconhecimento do próprio Patrimônio pela cidade passa pelo entendimento de que o mesmo, sobretudo os lugares de memória, não são espaços alienígenas implantados na malha cidadina. É preciso, argumenta a autora, reconhecer sua dimensão social para que seja incluído no planejamento público municipal como necessidade da própria sociedade. O caminho para o reconhecimento social do Patrimônio, para Schmitz (2020), passa pela Educação Patrimonial – sobretudo os projetos de iniciativa das instituições escolares.

Vários autores trazem apontamentos sobre a relevância do Patrimônio Cultural para a História Local e a preservação das memórias e identidades (identidades, no plural, no sentido multicultural). Grande parte deles converge à necessidade de uma Educação Patrimonial indissociável da construção das noções de Patrimônio. Medeiros e Surya (2009) resumem isso no artigo *A Importância da Educação Patrimonial para a Preservação do Patrimônio*:

Quando a população se apropria e se reconhece nos bens culturais eleitos como representativos da nação torna-se mais fácil atuar com políticas de

⁷² Apesar de utilizar o termo *curricular* e em alguns casos *grade curricular*, não entrarei nas discussões acerca do currículo e a escola, sobretudo no que tange o Ensino de História. As mesmas não serão abordadas por acreditar não serem pertinentes nessa dissertação. Entretanto, quando abordo o termo, o entendimento do mesmo se alinha às conceituações teóricas de Goodson (2018) e Alfredo Veiga-Neto (2002). Para Goodson (2018) o currículo nasceu na tensão de um campo de forças que buscou, via alinhamento com as matérias acadêmicas e a influência do universo das bancas examinadoras das universidades ainda no âmbito da Idade Média, construir-se enquanto um sistematizador formal da escola numa via de dupla relevância para a escola: sua sistematização espartilhada na grade curricular de séries/anos/ciclos, disciplinas e conteúdos relevantes a serem ensinados; e a sua diferenciação social sentida diante da limitação/retenção de acesso aos diversos níveis de ensino. Para o autor, portanto, currículo alinha *conhecimento* e *controle* que culmina numa epistemologia moderna em que a Educação Formal, portanto institucional e escolar, é resultado da tríade *Pedagogia*, *Currículo* e *Avaliação*. Veiga-Neto (2002), por sua vez, traz para o currículo a dimensão do mundo social e cultural que, para ele, guardam íntima relação com a formalização curricular para uma educação em massa. Para Veiga-Neto (2002, p. 44): “[...] entendemos o currículo como a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino e aprendizagem, de avaliação, etc.) – que por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola, isto é, escolarizada. De certa forma, então, um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isso é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas, etc. que montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura.” Este cruzamento apresentado por Veiga-Neto (2002) pode ser facilmente compreendido dentro da dinâmica da discussões acerca da Educação Patrimonial e História Local no Ensino de História que, como vimos, é uma constante sempre fruto de escolhas que advém tanto do currículo escolar quanto da própria sociedade e suas historiografias com pretensões de se tornarem oficiais.

preservação. Portanto, trabalhos de Educação Patrimonial que atuem na conscientização da população para a proteção do Patrimônio são essenciais nas políticas de preservação. (MEDEIROS; SURYA, 2009, p. 7-8).

Apesar de entenderem a preservação do Patrimônio enquanto uma demanda essencialmente governamental para a constituição de uma identidade nacional, Medeiros e Surya (2009) resumem a necessidade da conscientização da população para que o Patrimônio seja reconhecido. Do contrário, continuará sendo tratado, nas palavras de Schmitz (2020), como um alienígena.

Horta, Grunberg e Monteiro (1999) propõem uma alfabetização cultural ao tratar das questões de Patrimônio no espaço escolar, que perpassaria pela exploração, reconhecimento e apropriação dos bens patrimoniais. Essa proposta metodológica visa a emancipação cultural, ou seja, o desenvolvimento da autonomia intelectual e social dos alunos de forma individual e coletiva em processos de formação identitária. Essa ideia também é expressa por Boaventura de Souza Santos (1989; 1999) e por Paulo Freire (2003; 2005; 2011).

Sendo a Educação caminho para o entendimento e tomada de consciência em relação ao Patrimônio Cultural e a História Local e a escola cumpre papel importante nisso, cabe aqui indagar: por onde começar? Qual caminho adotar enquanto gênese de um trabalho consistente envolvendo a Educação Patrimonial no espaço escolar? Barca (2001) aponta como alternativa o professor e a formação continuada. Para a autora, “a promoção de uma educação histórica que responda às exigências do conhecimento atual e de uma sociedade de informação só poderá processar-se com professores conscientes de tais problemáticas” (BARCA, 2001, p. 201).

Portanto, para um Ensino de História que envolva em seu trabalho a Consciência Histórica (RÜSEN, 2007; 2011), a conscientização por meio do diálogo e da leitura da palavra-mundo (FREIRE, 2003; 2005; 2011) buscando a autonomia intelectual e cultural do estudante em sua atuação individual e coletiva no espaço social (SANTOS, 1989; 1999), o professor necessita, também, dessa tomada de consciência.

O docente é promotor de atitudes pedagógicas que refletem nos processos de ensino e aprendizagem que acontecem no espaço escolar. Sua atuação é uma dinâmica tecida na cadeia relacional entre alunos, colegas e a comunidade escolar. Como destacada Tardiff (2012, p. 109), “[...] o saber docente é interativo, mobilizado e modelado no âmbito das interações entre o professor e os outros atores educativos”.

Na mesma linha, Freire (2003) destaca o docente como personagem dinâmico que se constrói no espaço de sua atuação profissional e que, portanto, sua atuação é também reflexo de sua construção de saberes no exercício de sua profissão. É nesse exercício que o professor, ao se conscientizar perante os saberes sociais e sua relevância para a sociedade, promove caminhos para a conscientização dos demais, sobretudo dos seus discentes.

Para Freire (2003), o professor faz parte de um ciclo interligado e recíproco de ensino e aprendizagem, onde ao aprender também ensina e vice-versa. Portanto, no binômio professor-aluno, o professor é um sujeito ativo no processo de emancipação intelectual e cultural de ambos.

Como Freire (2003), Nóvoa (1995) ressalta que, quando o professor interage com seu contexto, ocorre a sua formação pedagógica. Considera, então, que o professor não se forma apenas pelo currículo acadêmico, mas que se constrói profissionalmente “[...] através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Nessa prática ativa e reflexiva do exercício de sua profissão, o professor não é somente um agente passivo de transmissão de conhecimentos, mas é, também, junto com os discentes e toda a comunidade escolar, um produtor de saberes e de cultura. Nesse sentido, Tardif (2012) corrobora com a ideia de que a busca por aprendizados e a formação profissional continuada do professor reflete na construção de novas possibilidades de saberes no espaço da sala de aula. Portanto, é necessário que se disponibilize ao professor “[...] novos dispositivos de formação profissional que proporcionem um vaivém constante entre a prática profissional e a formação teórica, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários.” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 286).

Assinalo que é preciso consciência de que a docência, como explicitado acima, é uma atividade complexa originada da conjunção dos vários saberes que, segundo Tardif (2012), advém de um conjunto de conhecimentos e experiências adquiridas pelo professor no contexto de sua vida pessoal, profissional e acadêmica, que constituem a identidade do professor. Na ação dinâmica de ensinar, esses saberes são mobilizados e reconstruídos constantemente. Portanto, ter consciência desses saberes que constituem a identidade do professor é fundamental para se pensar em qualquer possibilidade de formação continuada.

Tardif (2012) e Freire (2003) trazem reflexões que permitem entender a dinâmica identitária docente, a fim de melhor compreender quais são esses saberes que a constituem, suas características e como se processam no cotidiano do professor. A compreensão dessa dinâmica é pertinente para pensar uma formação continuada destinada para professores, pois, sem o entendimento de como os saberes são mobilizados pelos professores, há a tendência da execução metodológica de uma oficina que acabe fadada ao desuso na prática docente.

4.1.1 Saberes Docentes em Tardif e Freire

Para Tardif (2012), os saberes docentes mobilizados na prática educativa são de quatro ordens: *da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais*. A confluência desses constitui a identidade em constante construção. Para melhor caracterizar, Tardif (2012) os classifica em separado, no entanto, eles são integrados no fazer docente que vai além dos espaços institucionais da educação.

Os *saberes da formação profissional* são “[...] o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)” (TARDIF, 2012, p. 36). As Ciências da Educação compõem um quadro expressivo de saberes que são abordados sobretudo na formação inicial do docente: Didáticas, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Teorias do Currículo, Legislação Educacional, História das Ideias Pedagógicas e da Educação, dentre outras disciplinas que constam na grade curricular das licenciaturas de nível superior e mesmo no Magistério de Ensino Médio. São saberes da ordem pedagógica relacionados a técnicas e metodologias de ensino (o saber-fazer educacional), legitimados cientificamente e transmitidos aos professores ao longo de sua formação.

Os *saberes disciplinares* são os reconhecidos enquanto relevantes a determinados campos do saber, produzidos e acumulados ao longo da história da humanidade e que são repassados pela comunidade científica dentro das instituições educacionais, como explica Tardif (2012, p. 38), “[...] são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores”. Por exemplo, para o professor de História corresponde a todas as áreas do conhecimento do fazer História e da Historiografia,

bem como as disciplinas transitórias entre as fronteiras da História e da Educação, como as didáticas e metodologias do Ensino de História.

Os *saberes curriculares* são de ordem escolar, “[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados [...]” (TARDIF, 2012, p. 38). Se apresentam nos documentos da Instituição de Ensino em que leciona ou à Rede Educacional que essa pertence, como os *Planos de Ensino* construídos pelos professores e derivados dos programas escolares dentro de uma grade curricular predefinida institucionalmente. Também abrange outros documentos de ordem mais filosófica e política, como a *Proposta Política Pedagógica da Escola* (o PPP Escolar) e o *Plano de Gestão* e o *Regimento Escolar*. Na realidade das escolas da rede pública municipal de Nova Prata, o professor tem como guia curricular para a estruturação de suas aulas o *Referencial Curricular Municipal*⁷³, publicado em 2019 pela Secretaria Municipal de Educação de Nova Prata/RS e em consonância com a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC, 2017)⁷⁴.

Por fim, os *saberes experienciais* são aqueles que resultam da própria atuação docente, em constante reelaboração na interação com alunos, colegas e demais integrantes da comunidade escolar. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2012, p. 39). Uma espécie de *habitus* operante do professor, repleto de habilidades de *saber-fazer* e *saber-ser* docente no cotidiano escolar. Um saber que se aprende na práxis docente, mas também no convívio com outros professores, por vezes mais experientes⁷⁵.

Tardif (2012) destaca os *saberes experienciais* dos demais, considerando que o professor não tem controle sobre os *saberes da formação profissional*, nem sobre os *disciplinares* e tampouco os *curriculares*. O mais próximo que pode chegar da

⁷³ Disponível em: <http://www.smecnp.com.br/referencial/referencial.html>. O documento já foi referenciado ao longo dessa dissertação e, portanto, faz parte das Referências Bibliográficas.

⁷⁴ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Documento também já citado por essa dissertação e, portanto, compoendo as Referências Bibliográficas.

⁷⁵ Selva Guimarães Fonseca (2001) no artigo intitulado *A Formação do Professor de História do Brasil: Novas Diretrizes, Velhos Problemas*, baseia-se nas ideias de Tardif (2012) para caracterizar os saberes docentes do professor de História. Assim, descreve o mesmo como sendo “[...] constituído pelo conhecimento específico da disciplina, no caso, o conhecimento historiográfico, os saberes curriculares (objetivos, conteúdos, metodologias e materiais), os saberes pedagógicos (concepções sobre a atividade educativa) e os saberes práticos da experiência. Assim, o historiador – educador ou professor de História é alguém que domina não apenas os mecanismos de produção do conhecimento histórico, mas um conjunto de saberes, competências e habilidades que possibilitam o exercício profissional da docência.” (FONSECA, 2001, p. 5).

autoria dos mesmos é por sua participação coletiva na constituição deles, entretanto, se apresentam ao docente de forma previamente pronta. Com os *saberes experienciais*, por outro lado, o professor tem uma relação de interioridade, quase autoria. Uma autoria que, na tessitura com os demais saberes docentes (*de formação profissional, disciplinares e curriculares*) o possibilita dar a sua pitada de tempero – o totem de sua identidade. O professor é o profissional que:

[...] deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática. (TARDIF, 2012, p. 39).

Portanto, docência é uma atividade complexa e construída na condição humana, destinada à formação humana, feita para e na interação humana. Devido à condição humana de interação do docente, Seffner (2011) agrega mais um saber ao quarteto de Tardif (2012): *os saberes advindos dos imprevistos*. São saberes que acabam se tornando *saberes experienciais*, mas que, no momento que acontecem, exigem do docente tomadas de decisões que mudarão substancialmente seu planejamento pedagógico.

Toda aula comporta imprevistos, e dilemas, para decidir se vale à pena seguir na direção apontada pelo imprevisto, ou se vale a pena insistir no que foi planejado anteriormente. [...] Difícil saber qual caminho tomar, pensando que as decisões têm que ser rápidas, na hora em que o imprevisto se apresenta, e que os contextos são muito diversos. São dilemas práticos, fazem com que a aula se mova por terrenos desconhecidos, desafiadores. [...] Muitas vezes os comentários imprevistos dos alunos revelam caminhos produtivos de aprendizagem, pois uma parte deles são esforços para estabelecer conexões entre as preocupações das culturas juvenis (o “mundo” dos alunos) e os conteúdos dos programas escolares. Mas isto não é uma regra, e não estamos aqui para definir uma norma para lidar com todos os imprevistos. (SEFFNER, 2011, p. 4-5).

Os imprevistos, portanto, requerem do professor uma atitude imediata que acaba tendo por referência os demais saberes docentes apresentados. Essas tomadas de decisões demonstram que o espaço educativo, por ser essencialmente construído na interação humana, é um terreno de manifestações plurais – não somente da parte dos alunos, mas também do próprio professor. Por serem plurais e heterogêneos no exercício de sua profissão, os docentes mobilizam os saberes

exigidos na atividade profissional a partir de suas vivências e conhecimentos construídos ao longo de sua existência profissional e pessoal.

Na tentativa de entender as múltiplas formas de ser, fazer e agir docente, Tardif (2012) mapeou suas possíveis origens, que classificou em cinco: *saberes de origem pessoal* (história de vida, convivência familiar, amigos, dentre outras); *saberes provenientes da formação escolar anterior* (a experiência do docente como aluno antes de seguir a carreira de professor); *saberes provenientes da formação profissional para o magistério* (tanto a formação inicial quanto a continuada); *saberes provenientes dos programas e livros didáticos utilizados* (por ser, por vezes, o único aporte material para a aula, o livro didático também é influente); e *saberes provenientes da própria experiência na profissão e na regência em sala de aula* (os saberes experienciais, definidos na busca de experiências similares a fim de tomadas de decisões mais acertadas).

Com este mapeamento, Tardif (2012) tenta evidenciar as influências constituidoras dos saberes docentes. A confluência de todas, como dito, configuram a identidade docente, interferindo nas formas de ser, fazer e pensar do cotidiano do professor. Pertinente perceber que, para Tardif (2012) tais saberes não são apropriados apenas no meio acadêmico ou profissional. A História de Vida também faz parte do que, cotidianamente, dá forma, cor e dinâmica ao fazer/ser docente. Tardif (2012, p. 54) conclui, a partir dessa constatação, que “[...] o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo.” Esses saberes formam uma espécie de núcleo vital do profissional docente e “[...] passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional” (TARDIF, 2012, 55).

Conhecer esses saberes dos quais emana a identidade docente é condição para pensar ações em formação continuada aos mesmos. Uma oficina de Educação Patrimonial que pretende incentivar os professores a trabalharem com a temática a partir da realidade contextual de seus alunos e de sua comunidade escolar, para além da abordagem dos patrimônios já consagrados, deve trazer os docentes para as discussões, por meio do resgate das próprias relações e memórias com os Patrimônios Culturais da cidade e com a sua identidade docente.

Experimentar a oficina a partir de uma amostra de possibilidades, interagir com o entendimento dos conceitos de Patrimônio, História Local e Ensino de História com

base na experiência docente, construir propostas de atuação em Educação Patrimonial fundadas na realidade contextual escolar são condições para um trabalho consistente do professor com a temática em sala de aula.

Se, ao docente, a oficina não apresentar tais conceitos de forma interligada, e participativa para sua realidade, tampouco farão sentido em sala de aula. Não se trata de propor receitas prontas ou expor conceitos abstratos, mas de experimentar a dinâmica dos conceitos na práxis docente, como podem ser pensados numa proposta pedagógica de autoria do professor.

A premissa essencial de Freire (2003), o desafio de ler e interpretar a palavra/mundo, contribui à questão de como tornar o trabalho com a temática da Educação Patrimonial mais próxima e interativa à realidade escolar. Para Freire (2003), quando as pessoas são desafiadas por meio da problematização do seu mundo, se entabula uma relação do indivíduo no e com o mundo.

Nesse processo problematizador, o indivíduo/educando experimenta o mundo, busca o apreender em sua interpretação e, com isso, se apropria de novos saberes. O professor cumpre papel importante nesse decurso, pois é o mediador que provoca no aluno a necessidade de, a partir do saber experimentado, o exceder. Portanto, o docente amplia o saber já existente na realidade prática do discente, numa superação que não visa colocar outro saber no lugar, mas o transformar a partir de um olhar crítico que não se conforma com uma leitura superficial da realidade.

Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação. (FREIRE, 2005, p. 117).

Para trilhar esse caminho, Freire (2003) traz para a discussão a relevância dos saberes docentes, sobretudo os adquiridos na experiência da profissão ao longo da vida, dentro e fora da escola. Esses saberes, assim como entende Tardif (2012), trazem a identidade do saber docente à serviço da educação problematizadora e dialógica proposta por Freire (2003; 2005).

Nesse íterim, a partir de Freire (2003), podemos elencar quatro características essenciais ao fazer docente, importantes ao pensar uma formação continuada voltada aos educadores. A primeira delas diz respeito a entender a formação do professor dentro de um contexto de problematização da realidade – ainda mais significativa no

trabalho em Educação Patrimonial e História Local no Ensino de História. Segunda, o diálogo como fundamento dos processos educativos: Freire (2003) reforça constantemente a necessidade da escuta e do diálogo franco e aberto entre educador e educando como base para o ensino e aprendizagem. Terceira, a importância do tempo e da historicidade como dimensões a considerar em qualquer interação educativa (o homem-história⁷⁶). Quarta, a práxis educativa, expressa na relação teoria e prática que devem ser indissociáveis para se traduzirem na concretude da concepção formadora.

Ao pensar a formação de professores numa perspectiva freiriana, concluo que a educação não pode prescindir de uma formação técnica, científica e pedagógica, mas que essa não deve ser a única dimensão. Olhar o mundo, também em sonhos e utopias, numa constante leitura da palavra/mundo e do texto/contexto são necessários para que o educador, assim como o educando, se sinta sujeito de uma história construída num tempo de possibilidades e não de determinismos hegemônicos. Além disso, o docente deve se aceitar como ser incluso, educador que é também educando, em constante processo de aprendizagem e transformação.

Reconhecer e valorizar os saberes docentes e a dinâmica do saber-fazer profissional em qualquer proposta de formação, é entender que qualquer proposta pedagógica somente é viável quando o docente a compreende enquanto possível e relevante em seu trabalho na sala de aula. Portanto, “[...] é preciso pensar a formação docente (a inicial e a continuada) como momentos de um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor.” (HELFER, 2010, p. 78).

Com este intuito proponho um trabalho em Educação Patrimonial que trata das questões de identidade e memórias. Para que seja significativo, parto do entendimento da identidade dos docentes, acionando as suas memórias. Esse é um caminho para a gênese de um trabalho envolvendo História Local, Patrimônio Cultural e Ensino de História, que será melhor detalhado no subcapítulo que segue.

⁷⁶ “O homem se identifica com sua própria ação: objetiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem-história.” (FREIRE, 2011, p. 39).

4.2 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: IDENTIDADE E MEMÓRIA NO FAZER DOCENTE

Com o entendimento dos saberes que constituem a identidade do fazer/ser professor foi possível concluir que a complexidade do profissional docente se constrói para além da sala de aula, da escola e da formação acadêmica. A docência se constitui numa dinâmica que perpassa toda vida pessoal do professor. Esse, assim como seus alunos, traz as marcas identitárias de ser e habitar o mundo – o seu contexto de exercício da docência. Cabe, a partir dessas colocações, fazer a indagação que conduz à justificativa do produto proposto: qual a relevância da História Local e da Educação Patrimonial para a formação docente?

Principiando a formulação de uma possível resposta, as colocações de Tardif (2012) e Freire (2003) sobre a constituição da identidade do fazer/ser docente oferecem uma discussão capaz de ligar o estudo contextual da História e de seu Patrimônio Cultural com a constituição em comum das memórias e identidades de professores e alunos no mesmo espaço de interação, convívio e existência social.

Essa constituição em comum de memórias e identidades entre professores e alunos encontra eco nas colocações de Machado e Monteiro (2010), quando destacam o trabalho pedagógico com a Educação Patrimonial como indissociável das discussões acerca da identidade, memória e cidadania. Em consonância com o pensamento de Freire (2003; 2005), as autoras destacam que as experiências dos educadores e dos educandos são as fontes primárias para a estruturação do trabalho com a História nos bancos escolares.

Ao entender a importância dos saberes da experiência de professores e alunos se encontra o elemento de resistência que reconhece na cultura de ambos a gênese para “[...] uma educação pautada na cultura da diversidade, no respeito ao outro e à diferença (MACHADO; MONTEIRO, 2010, p. 26).” Um caminho em que:

[...] o currículo escolar não pode desconsiderar a produção cultural, principalmente porque os projetos político-pedagógicos sempre fazem referência à formação de cidadãos e há uma relação estreita entre os conceitos de Patrimônio, Identidade e Cidadania. (MACHADO; MONTEIRO, 2010, p. 26).

Em síntese, envolver a Educação Patrimonial e a História Local na formação docente é mais do que apenas uma temática a ser trabalhada em sala de aula, do que um conteúdo curricular. O entendimento do professor de que é, assim como seus

alunos, Homem-História (FREIRE, 2005), faz com que o trabalho com o Patrimônio Cultural local seja uma construção mútua entre aluno e professor do reconhecimento e fortalecimento de suas memórias e identidades.

Para Machado e Monteiro (2010), identidade e memória compõem a estrutura conceitual fundamental para entender a complexidade do Patrimônio Cultural. As autoras definem identidade a partir Stuart Hall (2001 apud MACHADO; MONTEIRO, 2010, p. 26), afirmando ser “[...] nomes que damos às diferentes maneiras como estamos situados pelas narrativas do passado e como nós mesmos nos situamos dentro delas.”⁷⁷

Dar voz e cor a essas identidades transcende a rememoração do passado por um viés ufanista: é abrir caminhos para a consciência histórica e social do indivíduo perante seu espaço social. Desenvolve-se, assim, um elo de pertencimento que é o embrião do exercício da cidadania, que educador e educando desenvolvem juntos ao trabalharem com sua realidade contextual.

Os elos de pertencimento que estabelecemos com o grupo permitem a tomada de consciência crítica e a interpretação autônoma do universo cultural. Quando os grupos são capazes de apropriar-se de seu passado, de reinventá-lo em contextos atuais, estão dando continuidade ao processo criador. Isso é condição necessária para uma atitude cidadã. (MACHADO; MONTEIRO, 2010, 26).

A atitude cidadã de autonomia intelectual é considerada primordial por Canclini (1994) para a constituição do paradigma participacionista⁷⁸, na ação de preservar o próprio Patrimônio Cultural. No paradigma participacionista, o indivíduo autóctone é o protagonista no processo de valorização e preservação do patrimônio, entendendo que esse faz parte de sua identidade local e o adotando enquanto lugar de memórias (NORA, 1993).

⁷⁷ Apesar de coadunar com a conceituação acerca de identidade proposta do Stuart Hall (2001 apud MACHADO; MONTEIRO, 2010), registro a interessante conceituação dada pelo geógrafo brasileiro Milton Santos (2001). Ao conceituar *território* na obra intitulada *Por uma Outra Globalização: do Pensamento Único à Consciência Universal*, Milton Santos (2001, p. 96) assim define *identidade*: “O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi.” A definição de Milton Santos (2001) complementa a de Hall (2001 apud MACHADO; MONTEIRO, 2010) ao trazer as condições das trocas humanas no espaço geográfico com as questões Históricas e Multiculturais.

⁷⁸ Os paradigmas acerca do entendimento que a sociedade faz em relação à preservação de seu próprio Patrimônio Cultural foram abordados no segundo capítulo dessa dissertação, mais especificamente no subtítulo 2.1.1 *Patrimônio*.

O ato de assumir o controle frente ao que se determina enquanto um Patrimônio Cultural é associado ao processo de conscientização por meio da compreensão crítica e ativa na leitura da palavra/mundo. Conscientização proposta por Freire (2003; 2005) por meio da ação dialógica e da práxis educativa incentivada pelo professor. Sendo assim, o docente cumpre função principal nesse processo ao se permitir ler o mundo junto do discente, numa dinâmica alfabetizadora que se constrói num contexto interativo de ensino e aprendizagem.

É nesse processo de conscientização cultural, com o auxílio do professor - que, como nos lembra Barca (2001), também precisa ser consciente - que se pode dar um salto qualitativo de superação da ideia de preservação como algo *para a* comunidade para a construção de preservação *com a* comunidade (MACHADO; MONTEIRO, 2010), o que leva a comunidade para a descolonização da cultura e dos saberes⁷⁹ em busca do conhecimento-emancipação proposto por Boaventura de Sousa Santos (1999): um saber construído na superação da ignorância da própria condição sócio histórica presente nas concepções colonialistas e neocolonistas de hegemonização de um suposto conhecimento único, superior e válido, para a busca da solidariedade no reconhecimento da reciprocidade na constituição dos saberes.

Portanto, o saber construído na conscientização cultural é capaz de colocar os sujeitados como sujeitos efetivos da História e da Cultura, rompendo os paradigmas hegemônicos de pensar e compreender o Patrimônio Cultural e a constituição da cultura. Traz, também, a possibilidade de “[...] mobilizar saberes, habilidades e inteligências para questionar a memória instituída e a produção dos esquecimentos

⁷⁹ No livro *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992) trazem o conceito de que a cultura é um capital, tanto que utilizam o conceito de *Capital Cultural* para assim a designar. Para os pensadores, contrariando o pensamento marxista, é por meio da reprodução da cultura dominante que se garante a reprodução mais ampla da sociedade. Em síntese, ao se considerar a cultura dominante enquanto um *capital cultural* a ser adquirido e almejado por todos, esta se solidifica no âmago da sociedade enquanto cultura unicamente legítima e ideal. Este processo, como destacam os autores, ocorre num caminho de dupla violência do processo de dominação cultural: de um lado a vontade de imposição da cultura, do outro a ocultação dessa imposição dando a ela uma condição natural, cristalizada na sociedade. Para Bourdieu e Passeron (1992) a escola cumpre importante papel nesse processo: ao basear seu currículo na cultura dominante e expressar o meio por meio da linguagem que também faz parte da cultura dominante se abre caminho para mecanismos de exclusão dos estudantes que não advém dessa cultura e, portanto, não a compreendem por não fazer parte de seu cotidiano – torna-se algo indecifrável e inócuo. Ao propor a busca por um conhecimento-emancipação para descolonizar a cultura dominante – como propõem Boaventura de Sousa Santos (1999), ou a leitura consciente e crítica da palavra/mundo tendo o contexto cultural do aluno como referência – como defende Freire (2003; 2005), rompe-se, de certa forma, com essa violência cultural, possibilitando a inclusão cultural dos educandos.

[...] e exercitar a competência de intervir de forma ativa no processo de seleção, conservação e preservação” (MACHADO; MONTEIRO, 2010, p. 34).

Nesse ínterim, Machado e Monteiro (2010) defendem a necessidade da formação do professor para uma ação consciente em Educação Patrimonial e em História Local que seja efetiva e significativa na sala de aula. Para que as ações pedagógicas em Educação Patrimonial não soçobrem num repertório fechado e *fetichizado* de Patrimônios Culturais já consagrados que, por vezes, não se relacionam às memórias vivas dos discentes e, até mesmo, do professor. Nas palavras das autoras:

Defendemos que a implementação de ações educativas no campo patrimonial necessita vir acompanhada de uma política de formação de professores que atenda esse quesito, sob pena de estarem fadadas ao fracasso. (MACHADO; MONTEIRO, 2010, p. 31).

Afinal, é o professor que:

Será responsável por parte da produção e circulação da memória social que adentra aos muros escolares, assim como seu crítico. Será, também, interlocutor das políticas educacionais do país e, por meio de um repertório de vasto conhecimento da disciplina, poderá com maior liberdade se apropriar coerentemente dessas políticas, transformando a sala de aula num espaço de investigação e aprendizado ativo. (TOLEDO; COSTA, 2011, p. 8-9).

Para Seffner (2011) - em consonância com a conscientização na práxis educativa por Freire (2003; 2005), a consciência histórica por Rüsen (2011) e sobre a descolonização do olhar cultural por Boaventura de Sousa Santos (1999) -, o maior objetivo do professor de História é que os alunos tenham uma compreensão crítica do mundo em que vivem. Decorar e lembrar de fatos e personagens históricos ou conhecer a história dos patrimônios previamente selecionados pela cultura dominante como de relevância para o saber escolar não são demandas urgentes para o Ensino de História.

Num mundo que cada vez mais se cristaliza em torno de saberes que se pretendem universais, que naturaliza a contagem de mortos numa pandemia⁸⁰, que

⁸⁰ Cabe contextualizar essa dissertação. A mesma foi produzida entre os anos de 2020 e 2021, ou seja, em plena Pandemia Global de COVID-19. Desde a declaração oficial de Pandemia Global pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020 até março de 2021 percorremos um ano de ações sociais de distanciamento social, aulas presenciais em todos os níveis de ensino suspensas e uma sociedade com restrições de circulação e convívio social. De 11 de março de 2020, data em que a foi declarada oficialmente a Pandemia Global de COVID-19 pela Organização Mundial da Saúde até a presente data de 03 de abril de 2021 foram quase três milhões de mortes causadas pela doença no mundo todo. No Brasil, foram 328 mil mortos num montante de 13 milhões de brasileiros que já foram

não amplia a compreensão humana para além de suas necessidades básicas, o olhar crítico do professor que, juntamente com o educando, constrói na práxis pedagógica novos olhares conscientizadores fazem crucial diferença.

Embora já um tanto desgastada, a palavra crítica expressa bem o principal objetivo do Ensino de História: que o aluno possa olhar sua realidade, seu entorno social e político, e refletir sobre ele a partir de uma riqueza de referenciais (exemplos de outros tempos, de outras sociedades, de outros grupos sociais, que enfrentaram situações semelhantes e as resolveram de outro modo). Entendemos por uma postura crítica a possibilidade de olhar para sua realidade com algum distanciamento, de efetuar um olhar mais amplo, que possa colocar em perspectiva as ações que examinamos. Não constitui objetivo de uma aula de História do Ensino Médio ou Ensino Fundamental a formação de “historiadores em miniaturas”. Sendo assim, a seleção de conteúdos e de atividades deve ser feita pelo professor levando sempre em conta o entorno social e político dos alunos. (SEFFNER, 2011, p. 1-2).

Nessa dinâmica, defendo a Educação Patrimonial e o trabalho com a História Local como importantes espaços de aproximação do discente à sua realidade contextual. Mais do que isso: um estímulo ao trabalho significativo com a Consciência Histórica (RÜSEN, 2011) e com a condição do fazer História impingido no ofício do historiador (BARCA, 2001). Assim, como Machado e Monteiro (2010, p. 34), entendo que “Tendo como foco de investigação a cidade, o professor tem a possibilidade de construir os conceitos estruturantes da disciplina e, através deles, desvelar o universo cultural e sua dinamicidade”.

A formação do professor necessita passar pelos caminhos de entendimento do Patrimônio Cultural no contexto da História Local. Como destacam Nora (1993) e Canclini (1994), a luta dos diferentes grupos sociais pelo direito à memória, bem como a manutenção de um *status quo* dominante do que deve ser preservado à condição de monumentos de memória (NORA, 1993), passa pelos acessos aos lugares de memória, nos quais ocorre a circulação, socialização e difusão das memórias. O professor, em sua formação, necessita compreender as problematizações desses lugares, os conteúdos da memória que produzem e que, por meio deles, circulam enquanto constituidores de uma determinada cultura.

contaminados. Em Nova Prata, numa população estimada em quase 27 mil habitantes segundo estimativas do IBGE (BRASIL, 2020), cerca de três mil prateses contraíram a doença. Destes, 30 vieram a óbito. Os dados sobre a realidade do Brasil e mundo são do site da Organização Mundial da Saúde (<https://www.who.int/eportuguese/countries/bra/pt/>). Dados relativos ao município de Nova Prata são da página oficial da cidade no Facebook (<https://www.facebook.com/pmnprs/>). Acesso em: 5 abr. 2021.

No entanto, esta formação não pode advir de um espaço acadêmico ou semelhante, numa concepção de emissor e destinatário. Os professores não podem ser considerados como meros consumidores de um conhecimento produzido pela pesquisa acadêmica ou pelos teóricos que debatem o assunto a nível de literatura historiográfica, pois assim rescindiríamos na concepção de educação bancária tão criticada por Freire (2005).

Fazendo coro, novamente, às colocações de Machado e Monteiro (2010, p. 33), “[...] mais do que aprender o Patrimônio, importa aprender os instrumentos da sua constituição”, e essa condição se aplica não somente à formação do professor, mas ao trabalho envolvendo o aluno e, na interação com a comunidade herdeira do Patrimônio. Conceitos e possibilidades de trabalho com Patrimônio são pertinentes à formação docente, mas mais importante é “[...] a arte e ciência de ensinar as pessoas a aprender” (MACHADO; MONTEIRO, 2010, p. 33).

É na ótica dessa premissa que o produto dessa dissertação pretende estar. A intenção não é apresentar uma proposta acabada de aplicação, mas introduzir uma possibilidade pedagógica que apresenta suas limitações e potencialidades. A escolha de alguns lugares de memória do município de Nova Prata/RS para compor a oficina e desenvolver algumas temáticas acerca da História da cidade também não são uma orientação de quais lugares consagrados pelo Patrimônio Cultural ditado pela História Oficial da cidade o professor deve trabalhar. Ambas as condições se pretendem esteiras para sugerir algo além para a formação dos professores em Educação Patrimonial: o próprio entendimento do que é um Patrimônio Cultural.

Esse entendimento procura ampliar o conceito de Patrimônio Cultural, levando o professor a compreender que é a expressão do fazer/ser e habitar o mundo impingido pelo homem, e que toda forma de produzir cultura merece reconhecimento por parte da escola como um saber relevante, mesmo que se origine das necessidades da comunidade circundante do educandário.

Com isso, pretendo estimular o professor a explorar a História de seu contexto escolar, de seus alunos, do bairro da escola, da comunidade próxima que interage cotidianamente e que, de certa forma, é a própria constituição identitária da instituição de ensino. Possibilitar, assim, a investigação de outros *ethos* para contar a história de Nova Prata/RS. Outros olhares, outros personagens que também são importante acervo histórico e cultural que a escola pode explorar como marca de afirmação da identidade de seus alunos e professores.

Olhares assim contribuem para ampliar o conhecimento da própria cidade e desnaturalizar processos históricos e sociais que escreveram a formação da mesma, se tornando uma versão única e inquestionada sobre a História do local. Por isso, a intenção é construir um espaço de formação docente enquanto lugar privilegiado de discussão, criação e recriação de saberes, histórias e memórias que possibilitem a todos reinventar a leitura da palavra/mundo (FREIRE, 2003; 2005) por meio do próprio lugar e Patrimônio Cultural.

Partir da compreensão do Patrimônio Cultural que é importante para a escola, para os alunos, para a comunidade escolar leva a dimensão pesquisadora à prática docente cotidiana. Isso caminha para o que defende Barca (2001, p. 21), ao considerar que “Será útil que os professores experienciem a pesquisa histórica e, com base nela, aprofundem o debate em torno de conceitos inerentes ao saber histórico”, que configura a compreensão dos conhecimentos relativos à História por parte do aluno no aprendizado escolar.

Ademais, a formação de professores que reconhece essa dimensão de pesquisador que investiga e teoriza sobre seu saber juntamente com os alunos, reconhece a escola como espaço produtor de cultura:

Educação produz Cultura. Gera posicionamentos sociais e políticos, conduz uma sociedade a agir em seus territórios, seja consciente ou inconsciente. Assim, pensar e atuar sob a ótica educativa é fazê-lo na perspectiva de uma produção cultural que valorize e se aproxime da vida existente nos territórios e localidades, em suas especificidades, diversidade e complexidade [...] (SIEBRA; BATISTA; BOMFIM, 2014, p. 2).

Em síntese, o que proponho como produto dessa dissertação é uma oficina em Educação Patrimonial para professores buscando reinventar o entendimento da escola como um centro de criação, recriação e também de difusão da memória, da cultural local e do Patrimônio Cultural, lhe concedendo uma certa liberdade da grade curricular conteudista, que compreendesse que educandos e educador são produtores de conhecimentos e de cultura que merece ser valorizada, compreendida e registrada. Afinal,

Se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão. (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 243).

A partir das discussões empreendidas até aqui, parto para a parte final desse capítulo, onde apresento detalhadamente o produto dessa dissertação: a oficina de Educação Patrimonial para professores da Rede Pública Municipal de Nova Prata/RS.

4.3 A OFICINA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PARA PROFESSORES

A elaboração de uma oficina de Educação Patrimonial voltada para a formação continuada de professores de Ensino Fundamental da rede pública municipal de Nova Prata – RS, como foi contextualizada até o presente momento, partiu do reconhecimento de minha própria realidade contextual. Foi no convívio cotidiano com professores, estudantes e a comunidade escolar da cidade que fez emergir a demanda por um produto que buscasse, por meio de uma oficina pedagógica, abordar questões relativas à História Local por meio de seu Patrimônio Cultural.

Entretanto, apesar da evidente demanda apresentada pelos professores em relação a ter maiores subsídios para tratar das questões relativas à história da própria cidade e de seu patrimônio constituído, entendo que o caminho dessa oficina não deva estar presa ao simples repasse de conteúdos e materiais sobre a temática abordada. Para além disso, pertinente é despertar nos docentes a ampliação do entendimento do que é um Patrimônio Cultural e o quanto a temática da Educação Patrimonial pode permitir à comunidade escolar dar voz a sua própria existência, aproximando estudantes e professores do exercício do auto reconhecimento social – caminho para a descolonização de olhares em relação aos saberes, como defende Boaventura de Souza Santos (2010).

Portanto, como já fora dito, a oficina aborda um roteiro previamente por mim estabelecido em que estarão contemplados alguns lugares de memória já consagrados da cidade. A partir desses lugares, temáticas envolvendo a administração e o poder, a educação e a cultura e a religiosidade são assuntos abordados em relação à História de Nova Prata que perpassam por esses lugares. Mas esse roteiro não se apresenta como um produto acabado. Metodologicamente, serve de um ponto de partida para a provocação em relação às histórias já contadas e sacralizadas por esses espaços. Por meio da ação dialógica pretendida por Freire (2005), o espaço da pergunta e da problematização será aliada constante de um trabalho pedagógico em Educação Patrimonial que desperte para a compreensão aprofundada das nossas próprias construções previamente definidas dos

conhecimentos históricos da localidade, partindo sempre de um questionamento principal: qual a relevância desse Patrimônio Cultural para mim e para os alunos?

As perguntas norteadoras, bem como as atividades propostas em construção coletiva com os professores buscam o registro dessas percepções de forma a serem sistematizadas e exploradas pelos participantes. O objetivo é construir outras possibilidades de conceituações acerca da temática, numa busca dinâmica e em conjunto via interação entre os professores no decorrer da oficina.

A metodologia utilizada parte da proposição de Horta, Grumberg e Monteiro (1999) para a elaboração de atividades que explorem os Patrimônios Culturais a partir de quatro movimentos que não necessariamente se sucedem, mas ocorrem em comum interação: a *observação*, o *registro*, a *exploração* e a *apropriação*. Mesmo que diluídos ao longo do planejamento da oficina, esses momentos são facilmente identificáveis e servem como fio condutor para o trabalho⁸¹.

As linguagens e fontes utilizadas ao longo da oficina foram diversificadas. No entanto, se destacam as visuais (como as nuvens de palavras⁸², fotografias, desenhos, etc) e o uso de textos oficiais e fontes históricas (como leis, documentos, trechos extraídos de livros e fontes históricas). Os textos utilizados ao longo das oficinas também advieram de produções próprias, buscando otimizar o tempo e permitindo um aporte maior ao estudo dos professores.

A proposta consiste em trabalhar com conceitos de Patrimônio, Patrimônio Cultural, Educação Patrimonial, História Local, inventários participativos, o Patrimônio e a Legislação Nacional e os órgãos de proteção internacional, bem como a realidade do Patrimônio Cultural na própria cidade de Nova Prata. A partir desses conceitos básicos, expandir o debate acerca da temática da Educação Patrimonial por meio do exemplo do roteiro proposto e avançando para uma etapa de apropriação desses conceitos a partir da culminância da atividade proposta pela oficina: a elaboração, por parte dos professores participantes, de um possível roteiro que explore o Patrimônio Cultural considerado relevante e significativo pela própria comunidade escolar em que o docente atua.

⁸¹ A metodologia proposta por Horta, Grumberg e Monteiro (1999) é explicitada no subitem 2.1.2 *Educação Patrimonial* dessa dissertação.

⁸² As nuvens de palavras são representações gráficas da frequência em que determinadas palavras se destacam em textos ou explicações verbais. Explicito melhor a mesma no subitem 4.3.1 *A Oficina: Estrutura e Organização*.

Na sequência, detalharei a oficina de Educação Patrimonial para professores de Nova Prata. Num breve primeiro momento, apresento as condições de execução da oficina. Por fim, numa segunda parte, descrevo o roteiro elaborado.

4.3.1 A Oficina: Estrutura e Organização

A oficina terá como público alvo os professores dos 4^o e 5^o anos e professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental. A escolha desse público teve como critério envolver professores que abordam a temática da História Local e que trabalham com o Ensino de História. A escolha também se pautou a partir da grade curricular apresentada pelo Referencial Curricular Municipal de Nova Prata (NOVA PRATA, 2019) que define os conteúdos essenciais a serem tratados ao longo dos anos do Ensino Fundamental.

A oficina é destinada aos professores das escolas da rede pública municipal de Ensino Fundamental de Nova Prata. Tal escolha foi influenciada por dois fatores: o primeiro, pelo fato de que as instituições da rede pública municipal são a área de minha atuação profissional e, portanto, de fácil comunicação e circulação de informações, além de fazerem parte do contexto que motivou a elaboração da oficina; segundo, pela possibilidade de registrar a oficina enquanto atividade de formação continuada junto à Secretaria Municipal de Educação do município – permitindo que os professores sejam certificados pela participação na mesma.

Ao todo, dez vagas serão disponibilizadas por meio da divulgação da oficina entre os professores das seis Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Nova Prata. O acesso à oficina é gratuita. A estrutura básica necessária para a sua execução será fornecida por meio de parceria com a Secretaria Municipal de Educação⁸³.

Quanto ao local de realização, a proposta inicial sugere via web conferência por meio da ferramenta virtual do *Google Meet*⁸⁴ – aplicativo já utilizado pelos professores da rede pública municipal para a realização de suas aulas online no

⁸³ No final de 2020, em conversa com a secretária municipal de educação do período, Adriana de Barros Antonioli, a mesma sinalizou positivo para a possibilidade de execução da oficina enquanto formação continuada para os professores da rede pública municipal de educação. Em 2021, assume a secretaria Loreni Schaeffer Tonin que também considera viável a execução da mesma integrando o calendário de formações para professores – a conversa ocorreu em meados do mês de abril de 2021.

⁸⁴ Aplicativo para realização de vídeo conferência via Internet produzido pela empresa Google LLC e lançado em 2017.

período de distanciamento social provocado pela Pandemia Global de Covid-19. Entretanto, como a oficina não será aplicada até o encerramento da presente dissertação, sendo projetada para sua aplicação futura, não descarta-se a possibilidade de realizar a mesma presencialmente. No caso dessa condição, a utilização de algum espaço escolar será solicitada junto à Secretaria Municipal de Educação. Levando em consideração que no mês de agosto ocorrem atividades comemorativas à emancipação do município, cuja data magna é 11 de agosto, a oficina pode ser realizada no respectivo mês e integrar o calendário oficial de eventos da cidade.

A oficina tem uma carga horária de 10 horas/aulas, organizadas em cinco encontros de duas horas. Data e horário da primeira oficina será previamente informado aos participantes. Os demais encontros, no entanto, serão organizados a partir do comum acordo entre os participantes, respeitando a quantidade de encontros e a carga horária proposta. A intenção, com isso, é permitir uma melhor adequação da oficina aos compromissos da maior parte dos professores. A organização metodológica desses cinco encontros serão detalhados no subcapítulo a seguir.

4.3.2 A Oficina: Planejamento e Roteiro

1º Encontro. Destinado inicialmente ao levantamento dos conhecimentos prévios dos participantes em relação aos conceitos básicos sobre o Patrimônio. O questionamento motivador será: *O que é um Patrimônio Cultural?* Palavras-chaves serão elencadas a partir das respostas apresentadas. A partir dessas palavras-chaves será elaborada uma nuvem de palavras. Os participantes serão provocados a definir qual o grau de destaque que as palavras-chaves serão apresentadas na composição gráfica da nuvem de palavras.

A nuvem de palavras é um recurso gráfico que permite ilustrar a frequência e a relevância de determinadas palavras utilizadas num texto que pode ser escrito ou verbalizado. Como destacam Vasconcello-Silva e Araújo-Jorge (2019, p. 42) “Por meio de algoritmos é possível construir imagens formadas por dezenas de palavras cujas dimensões indicam sua frequência ou relevância temática [...]” Sua utilização, portanto, consiste em tornar graficamente visível as ideias mais recorrentes num texto, facilitando a análise do mesmo.

No caso dessa oficina, a intenção ao utilizar a nuvem de palavras é deixar em evidência o entendimento por parte dos professores acerca do que é um Patrimônio Cultural e, a partir disso, dar início à exploração da temática pela oficina. Para a realização da nuvem de palavras será utilizado o software online *Word Art*, disponível virtualmente no formato freeware em wordart.com⁸⁵.

Figura 2 – Exemplo de Nuvem de Palavras



Fonte: o autor (2021).

Após as discussões geradas pela nuvem de palavras, será apresentado aos professores o texto intitulado *Políticas Públicas e Patrimônio Cultural* de Marly Rodrigues (2020)⁸⁶. O mesmo traça em linhas gerais a origem do conceito de preservação patrimonial na França pós-revolucionária de 1789 e seus reflexos na criação de órgãos internacionais de proteção patrimonial como a UNESCO e nas primeiras legislações brasileiras sobre o tema.

Juntamente ao texto, serão disponibilizados alguns documentos legais, na sua íntegra, para que também possam ser explorados pelos participantes e, partir desses, provocar questionamentos para a discussão a ser realizada após a leitura. Discussão essa que buscará analisar as definições de Patrimônio Cultural presente nas leis e no

⁸⁵ Disponível em: <https://wordart.com/>. Acesso em: 06 maio 2021.

⁸⁶ O texto faz parte do livro *Dicionário Temático de Patrimônio: Debates Contemporâneos*, organizado por Carvalho e Meneguello (2020). O mesmo faz parte das referências bibliográficas dessa dissertação. O texto em sua íntegra se encontra no Anexo A.

texto apresentado. Os documentos legais disponibilizados serão: Decreto Lei nº 25 de 30 de novembro de 1937 – primeira legislação que tratou do tema a nível nacional (BRASIL, 1937)⁸⁷; o Artigo 216 da Constituição Federal Brasileira de 1988, que define o que constitui o Patrimônio Cultural do Brasil (BRASIL, 1988)⁸⁸; e a Lei Municipal 9.901 de 2017 que consolida a legislação que trata sobre o Patrimônio Cultural no âmbito do município de Nova Prata (NOVA PRATA, 2017)⁸⁹.

Por fim, será sugerido aos professores que construam, ao longo dos encontros da oficina uma espécie de *Diário de Bordo*⁹⁰ para registrar as observações e aspectos pertinentes apresentados ao longo dos estudos. Como primeiro registro desse Diário de Bordo será sugerido aos professores que elaborem uma breve escrita, a ser apresentada no próximo encontro, tendo como referência o que foi debatido buscar responder ao seguinte questionamento: *Qual a importância desses saberes para o meu contexto?*

2º Encontro. Abertura do segundo encontro começa com a discussão a partir dos registros feitos pelos professores no encontro anterior tendo como motivador o questionamento: *Qual a importância desses saberes para o meu contexto?*

Partindo da discussão inicial, será introduzida na conversa a abordagem acerca da realidade de Nova Prata e seu Patrimônio Cultural. Esse levantamento prévio de conhecimentos terá como motivador o questionamento: *Para você, quais são os Patrimônios Culturais de Nova Prata? Por que o considera um Patrimônio Cultural?*

Os Patrimônios elencados serão registrados e, posteriormente, elaborada uma nuvem de palavras a partir da ferramenta online do *Word Art*. A partir da visualização gráfica da nuvem de palavras, novos questionamentos provocarão os professores: *Quais lugares receberam maior destaque? Por quê? Além desses Patrimônios,*

⁸⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm. Acesso em: 06 maio 2021.

⁸⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 maio 2021.

⁸⁹ Disponível em: <http://leismunicipa.is/vutcd>. Acesso em: 06 maio 2021.

⁹⁰ O Diário de Bordo é muito utilizado na área da etnografia e constitui uma importante fonte de registros da pesquisa empírica e das percepções imediatas do pesquisador/escritor. O principal objetivo do mesmo é facilitar o registro das atividades, evitando que detalhes importantes sejam esquecidos. O Diário de Bordo permite ao autor dos registros realizar reflexões mais consistentes e aprofundadas, com maior detalhamento. No campo educacional, “[...] essa ferramenta pode ser compreendida como um guia de reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do professor sobre seu processo de evolução da práxis e seus modelos de referência.” (OLIVEIRA; GEREVINI; STROHSCHOEN, 2017, p. 01).

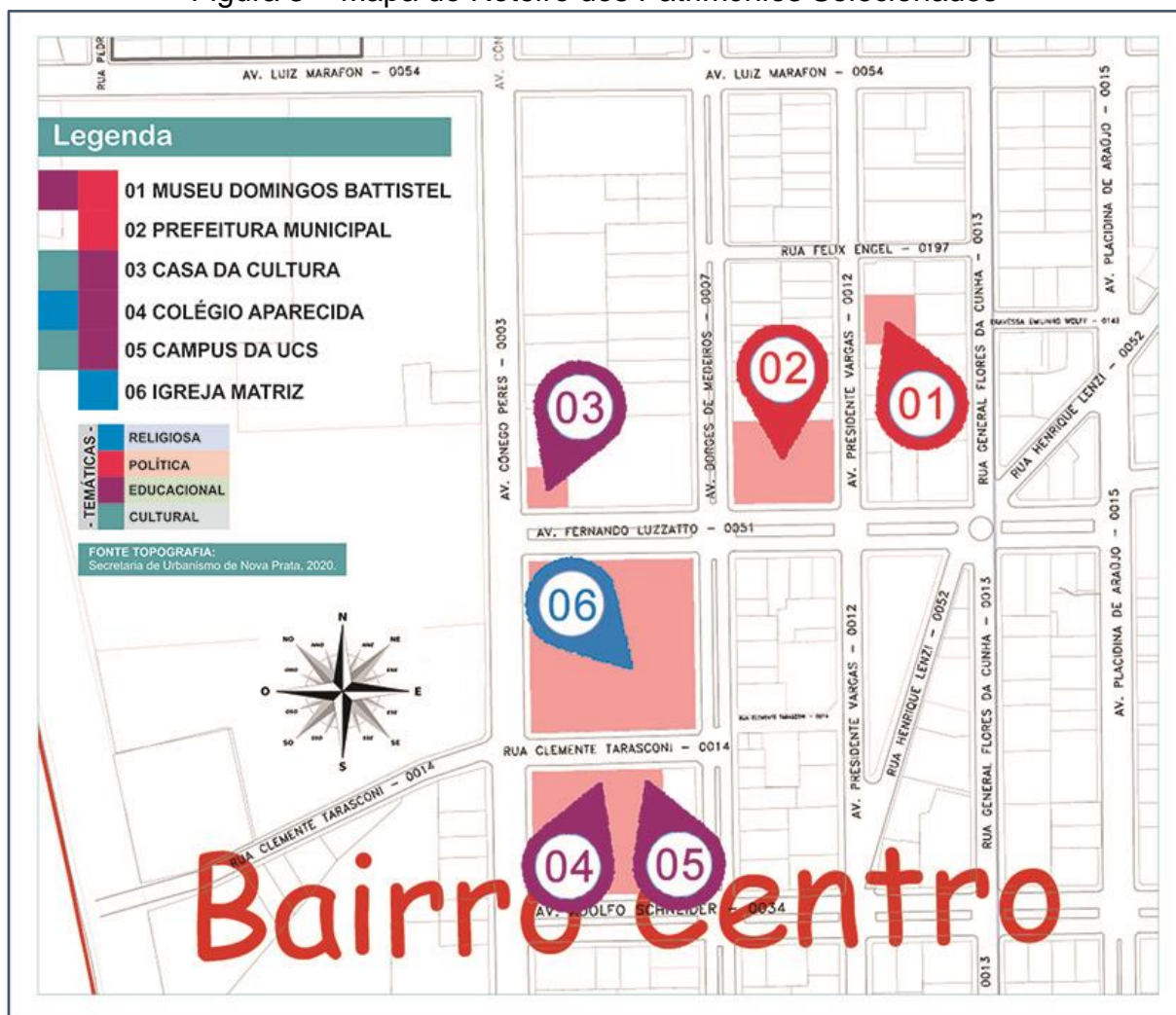
poderíamos elencar outros? E no entorno da comunidade escolar que vocês atuam, que outros Patrimônios são importantes e receberiam destaque por parte de alunos e professores? A escolha deles seria igual a que foi feita por essa oficina?

A intenção de tais questionamento é provocar os professores a, a partir das conceituações trabalhadas no encontro anterior, ampliar a percepção acerca dos Patrimônios Culturais selecionados. Quer, também, trazer para a discussão a questão de que a consagração oficial de alguns Patrimônios é sempre uma escolha motivada por determinados grupos sociais que, como ressalta Canclini (1994), *patrimonializam* determinadas identidades e memórias em detrimentos de outras que acabam silenciadas.

Na sequência, será apresentado um roteiro de Patrimônios Culturais da cidade a ser proposto para o trabalho na oficina. Seguindo a linha das discussões do encontro, o roteiro será apresentado enquanto uma possibilidade e uma seleção consciente a partir de temáticas previamente pensadas. As escolhas, feitas por mim, são justificadas pelo fato de os Patrimônios apresentados se constituem enquanto já consagrados pela cidade e por sua historiografia. A escolha da área central da cidade se fez pois foi a partir dessa que o núcleo urbano da cidade começou a se constituir e a expandir para o surgimento dos demais bairros e espaços da cidade.

O roteiro apresentado enquanto proposta de trabalho é organizado em três partes a partir dos seguintes recortes temáticos: *Parte I – Nova Prata: Administração e Poder*; *Parte II - Nova Prata: Educação e Cultura*; e a *Parte III – Nova Prata: Manifestações Religiosas*. Na primeira parte, os lugares de memória selecionados para provocar as discussões e estudos serão o Museu Municipal Domingos Battistel e o Palácio Onze de Agosto (popularmente conhecido como prédio da prefeitura). Na segunda parte, Casa da Cultura Padre Adolfo Luiz Fedrizzi, Colégio Nossa Senhora Aparecida e Campus da Universidade de Caxias do Sul. Na terceira parte, Igreja Matriz.

Figura 3 – Mapa do Roteiro dos Patrimônios Seleccionados



Fonte: NOVA PRATA, SEPLAN (2020); O Autor (2021).

A primeira parte do roteiro será abordada nesse encontro. As demais, nos encontros subsequentes (a parte II do terceiro encontro e a parte III no quarto encontro). Antes de iniciarmos, será oferecido aos professores um breve roteiro de questionamentos sugeridos que auxiliarão os mesmos a estarem atentos a determinados aspectos do roteiro, bem como permitir a constante associação desse para com as próprias memórias particulares de cada professor. Esse roteiro de questões servirá como uma espécie de guia para explorar mais a viagem, bem como colaborar para com os registros e sistematizações feitas no Diário de Bordo que cada professor será orientado a alimentar ao longo da oficina. Esses registros serão constantemente resgatados para provocar novas discussões. As questões sugeridas serão: *O que sei sobre esses lugares? Que outros lugares poderiam estar relacionados a esse? Quais as minhas lembranças particulares em relação a esses*

espaços? O que mais me interessa saber sobre esses lugares? Por que pesquisar e conhecer tais locais?

Iniciando a primeira parte do roteiro, será apresentado um pequeno texto com um histórico do Museu Municipal Domingos Battistel e do Palácio Onze de Agosto. O texto foi elaborado a partir das principais referências historiográficas da cidade e será apresentado aos professores no formato de um *hipertexto*⁹¹ contendo links para ampliar o estudo de algumas palavras chaves. O *hipertexto* também contará com imagens fotográficas e de outras fontes históricas pertinentes aos espaços abordados. Os *hipertextos* serão disponibilizado da seguinte maneira⁹²: Museu Municipal Domingos Battistel em <http://patrimonioculturalnovaprata.pbworks.com/w/page/142448403/Museu%20Municipal%20Domingos%20Battistel>; e Palácio Onze de Agosto em <http://patrimonioculturalnovaprata.pbworks.com/w/page/142450287/Pal%C3%A1cio%20Onze%20de%20Agosto>. Na sequência, algumas imagens que serão utilizadas⁹³.

⁹¹ O hipertexto tem por base a ideia tradicional do texto escrito, mas se diferencia desse por ser um recurso que se utiliza da linguagem digital do *hyperlink*, ou seja, o texto se amplia ao criar inter-relações entre outros textos e informações. Essas inter-relações podem trazer para o texto outras mídias como sons, vídeos, imagens, desenhos animações e outras possibilidades hipermídias. Gava, Menezes e Cury (2003, p. 2) destacam que “A leitura, em um hipertexto, é entendida como um processo não linear onde, através das ligações, o leitor salta de uma informação a outra, não necessariamente numa ordem sequencial. Assim como o pensamento é, por natureza, associativo, a leitura num hipertexto/mídia procura representar esta associação através dos nós e ligações.”

⁹² Os hipertextos foram elaborados com a ferramenta online *PbWorks* para a criação de páginas no formato de hipertexto. Disponível em: www.pbworks.com. Acesso em: 07 maio 2021.

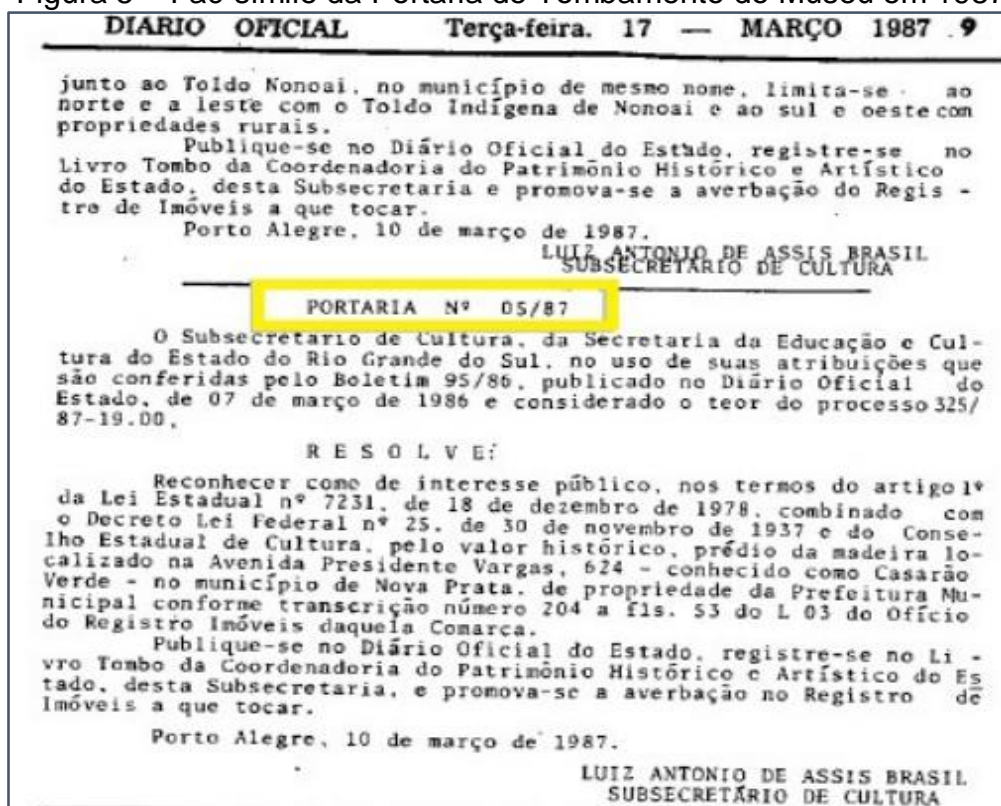
⁹³ O trabalho tanto do pesquisador quanto do professor no uso de fotografias como fontes históricas é recente nas discussões historiográficas. Para Albuquerque e Klein (1987), sua função era eminentemente servir de registro cristalizado da verdade. Para as autoras, o trabalho envolvendo fotografias, tanto na pesquisa quanto na sala de aula, requer primeiramente olhar para o conteúdo da fotografia, aquilo que transcende o olhar sobre a imagem e adentra na compreensão de seu contexto de produção: qual é o momento histórico que quer retratar? Quem a produziu? Por que a produziu? Qual foi o plano priorizado pela fotografia e por quê? Há outras imagens semelhantes produzidas no mesmo contexto que apresentam outras visões do objeto fotografado? Quais suas relações com o contexto atual? A utilização de fotografias no Ensino de História requer, portanto, uma exploração que compreenda a imagem enquanto uma fonte histórica produzida com intencionalidade e a partir dos recursos de seu contexto histórico. Como destacam Albuquerque e Klein (1987, p. 298), tanto para o pesquisador quanto para o professor “[...] a leitura de qualquer fonte requer um trabalho de reflexão entre as fontes e as hipóteses, o que lhe permitirá estabelecer as perguntas que deseja fazer aos documentos. Esta relação fontes-hipóteses sugere a necessidade da crítica interna do documento, [...] indagar ao documento aquilo que ele não deseja revelar, priorizando as informações ou as pistas contidas nas entrelinhas do mesmo, sem perder a perspectiva do contexto histórico e do momento cultural responsável, em parte, pela forma e pelo conteúdo assumido pelo documento.” O trabalho envolvendo as fotografias e as demais fontes (como as matérias jornalísticas, por exemplo) na oficina proposta alinha-se a essa possibilidade exploração dos documentos enquanto fontes históricas.

Figura 4 – Fachada do Museu Municipal Domingos Battistel



Fonte: o autor (2020).

Figura 5 – Fac-símile da Portaria de Tombamento do Museu em 1987



Fonte: IPHAE/RS (2020)⁹⁴.

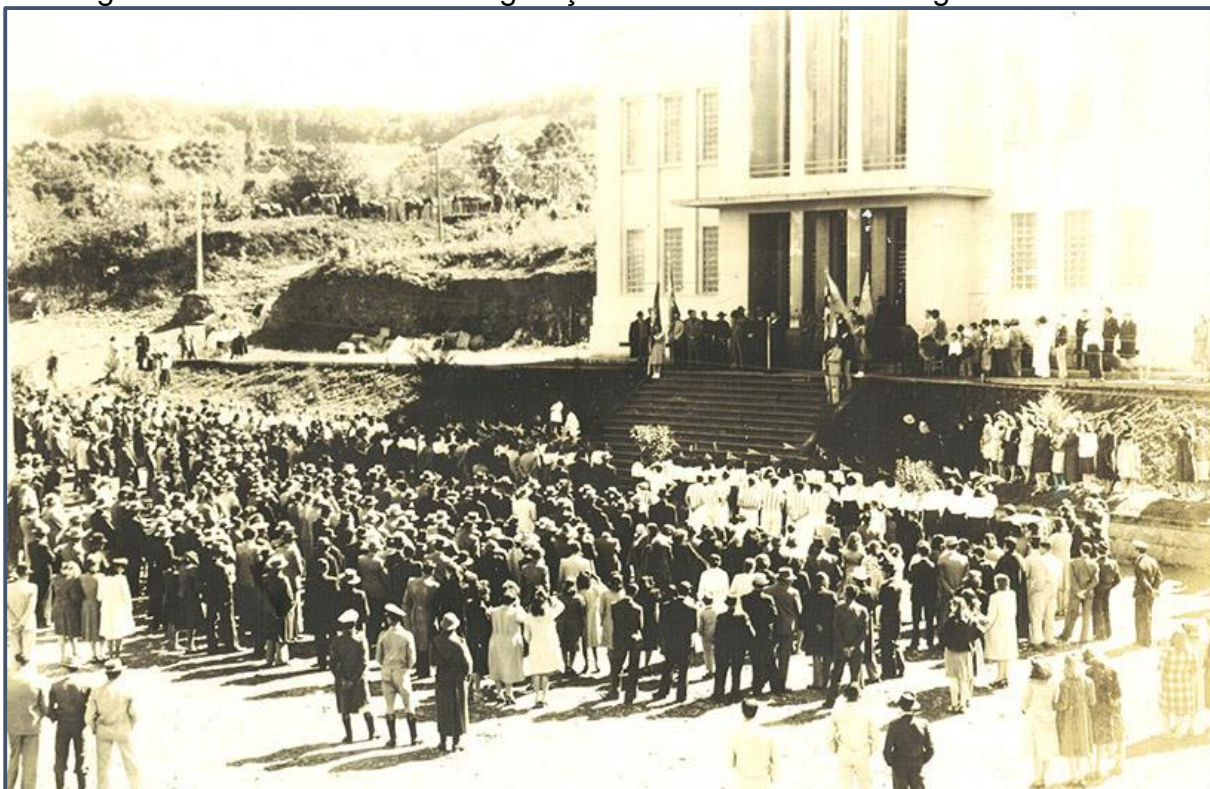
⁹⁴ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.iphae.rs.gov.br/Main.php?do=BensTombadosDetalhesAc&item=14920>. Acesso em: 10 out. 2020.

Figura 6 – Fachada do Palácio Onze de Agosto



Fonte: o autor (2020).

Figura 7 – Solenidade de Inauguração do Palácio Onze de Agosto em 1944



Fonte: Acervo do Museu Municipal Domingos Battistel (1944).

Figura 8 – Vista Panorâmica da Sacada do Palácio Onze de Agosto



Fonte: o autor (2020).

Os hipertextos serão utilizados enquanto provocadores de novas discussões. Concomitante a sua leitura, as discussões serão ampliadas, provocando nos professores a busca por associações desses espaços ao seus próprios cotidianos e memórias. Os questionamentos buscarão abordar aspectos relativos à constituição política e administrativa da cidade, a construção e a finalidade dos prédios, o estilo arquitetônico e os materiais utilizados nos mesmos, a relevância de espaços como o Museu Municipal para a memória da cidade, bem como quais itens presentes no acervo potencializam tais memórias e quais outras acabam sendo esquecidas ou silenciadas. Algumas imagens adicionais também serão utilizadas para mostrar esses espaços enquanto lugares de uso coletivo da sociedade pratense.

Figura 9 – Evento de Natal no Largo da Prefeitura Municipal em 2010



Fonte: o autor (2010).

Figura 10 – Procissão Luminosa de Nossa Senhora Aparecida em frente ao Museu Municipal Domingos Battistel em 2010



Fonte: o autor (2010).

A partir do material apresentando, a intenção é estimular, por meio de constante interação dialógica, a compreensão desses espaços enquanto lugares de memórias que fazem parte da vida e da própria constituição da identidade dos moradores da cidade. A ideia é sensibilizar os professores de que tais lugares não são espaços frios e distantes, perdidos em algum tempo histórico que somente servirá de exemplo do que foram outros tempos ou como a cidade se constituiu.

A proposta é superar essa visão, trazendo a possibilidade de entender esses Patrimônios Culturais enquanto uma construção em constante interação, apropriação e reapropriação por parte da população da cidade. Com isso se quer, também, permitir que os professores ampliem as possibilidades de trabalho com os Patrimônios locais, trazendo outras possibilidades pedagógicas que aproximem a História Local da realidade de alunos e da comunidade escolar. Essa será a tônica das discussões e estudos ao longo dos demais encontros da oficina.

Encerrando o segundo encontro, será sugerido aos professores que sigam sistematizando suas percepções no *Diário de Bordo*. Tais registros serão pertinentes para resgatar informações ao longo da oficina, assim como garantir maior consistência às interações e discussões promovidas.

Como sugestão para o próximo encontro, se os professores tiverem algum registro (fotografias, documentos, dentre outros) que consideram importante e relacionados aos lugares a serem tratados na segunda parte do roteiro (Casa da Cultura, Colégio Nossa Senhora Aparecida e Campus da UCS), poderão trazer para serem compartilhados com os demais.

3º Encontro. Inicia com a exposição, por parte dos professores, dos registros encontrados e que tem alguma ligação com os espaços a serem abordados nesse terceiro encontro: a Casa da Cultura, o Colégio Nossa Senhora Aparecida e o Campus da UCS. Os professores que trouxerem registros, serão convidados a apresentar os mesmos relatando suas lembranças em relação aos mesmos. A intenção com essa discussão inicial é resgatar aspectos considerados interessantes sobre os espaços a serem abordados e sua relação particular (ou não) com os participantes. Por meio dessa discussão problematizada, possibilitar aos professores a diferenciação entre memória e História, tal como propõe Nora (1993).

Na sequência, serão apresentados seis documentos acerca dos espaços abordados: matéria publicada no Jornal Popular de 10 de junho de 1993 com o título de *Extensão Universitária é realidade em Nova Prata* – relativo à assinatura do convênio entre Universidade de Caxias do Sul e o município de Nova Prata para a instalação do núcleo universitário⁹⁵; Histórico do Colégio Nossa Senhora Aparecida – texto extraído do livro *Nova Prata: Uma Incursão na História* de Eliana Gasparini Xerri (2004, pp. 197-199)⁹⁶; fotografia do prédio do Colégio Nossa Senhora Aparecida no ato de sua inauguração em 1937 (acervo do Museu Municipal Domingos Battistel); fotografia atual do prédio do Colégio Nossa Senhora Aparecida; imagem do mural

⁹⁵ Segundo Xerri (2019), os impressos jornalísticos adquirem uma posição relevante tanto para a pesquisa como para o Ensino de História. Com a utilização de diversas fontes com o objetivo de significar o ensino, o jornal se tornou importante possibilidade, uma vez que seu uso “[...] auxilia a pensar historicamente.” (XERRI, 2019, p. 160). Entretanto, ao explorar tal fonte no espaço da sala de aula, não se pode dissociá-la do conceito de endereçamento: a diferença entre todas as possibilidades que poderiam ser ditas pelo jornal sobre determinado assunto e o que foi dito. Portanto, questionar o contexto de produção e as intenções do jornal dentro de seu contexto de produção é condição necessária para o trabalho pedagógico e aproxima o aluno do próprio fazer historiográfico. Citando Alberti (2015 apud XERRI, 2019, p. 161), a autora alerta que “Para ajudar os alunos a escolher os documentos com os quais darão prosseguimento à sua pesquisa, é interessante acostumá-los a se perguntar: 1) o que o documento me diz?, 2) o que posso inferir?, 3) o que ele não me diz, e 4) o que preciso saber mais?.” Nessa condição, o uso do jornal no Ensino de História requer a combinação do uso de outras fontes para a sua compreensão histórica e social. Ou seja, o jornal permite um trabalho consistente no Ensino de História, desde que ele não seja tratado simplesmente como um documento detentor de verdades.

⁹⁶ Texto na íntegra presente no *Anexo B*.

contendo o histórico da Casa da Cultura fixado no hall de entrada do respectivo prédio; e Propaganda do Hotel Coradin da década de 1940, atual prédio da Casa da Cultura (FARINA, 1986, p. 128).

A partir da leitura e exploração de tais documentos, será aberto espaço para discussão acerca dos mesmos. Nessa conversa, a intenção é provocar a relação entre os documentos apresentados com os que os professores trouxeram e foram apresentados no início do encontro.

Figura 11 – Fac-símile da matéria sobre a implantação do Núcleo Universitário

Extensão universitária é realidade em Nova Prata

Na segunda-feira, 7, a Casa da Cultura Pe. Adolfo Luiz Fedrizzi foi palco da assinatura do convenio de cooperação entre a Universidade de Caxias do Sul - UCS - e os municípios que integram o núcleo universitário da instituição de ensino superior, que terá por sede a cidade de Nova Prata.

A solenidade teve início às 17h30min e fazem parte deste núcleo sete municípios: Nova Prata, Nova Bassano, Vila Flores, André da Rocha, Protásio Alves, Fagundes Varela e Vista Alegre do Prata.

Desta forma, ficou confirmado o funcionamento do núcleo universitário no município, posteriormente ocorrerá a instalação oficial.

Deste ato histórico nos meios culturais de Nova Prata e região, serão desencadeadas todas as medidas administrativas cabíveis para a realização do concurso vestibular de inverno, inicialmente para licenciatura plena em pedagogia - habilitação em magisterio das matérias pedagógicas do 2º grau e supervisão escolar, com previsão de 60 vagas.

O curso funcionará à noite, no anexo do Colégio Aparecida, andar inferior ao Fórum (subsolo). As inscrições para o referido concurso estarão abertas de 22 de junho a 9 de julho, no turno da tarde, junto à Casa da Cultura. Oportunamente serão publicados os editais.

Para 94, há previsão de funcionamento do curso superior de "tecnólogo em gestão de pequenas empresas", além da possibilidade de outro curso de licenciatura de curta duração.

FATO HISTÓRICO - Apesar da importância do ato em si, foi tudo muito simples e informal. Inicialmente fez uso da palavra o prefeito Vítor A. Pletsch, que desde que assumiu sua segunda gestão colocou-se à disposição nos assuntos ligados à efetivação do núcleo pratense da UCS. Disse que o município, naquele momento, dava um voto de confiança à UCS para que todos os trâmites legais, burocráticos e técnicos transcorressem da melhor maneira possível, objetivando, principalmente, agilizar

ao máximo todo o processo.

O professor e escritor José Clemente Pozenato - Coordenador da Assessoria de Coordenação e Planejamento da UCS, fez uso da palavra em seguida, expondo em rápidas palavras o objetivo da UCS com os núcleos regionais que estão sendo implantados. Ele, juntamente com a professora Liane Beatriz Moretto Ribeiro - Pró-reitora de Graduação - estiveram acompanhando o reitor Ruy Pauletti, bem como acompanham todo o processo desde o início.

O reitor da UCS disse, ao finalizar a sessão, após a assinatura dos convênios que "este é um momento histórico de muita importância, pois só se evolui quando se tem muita dedicação para transformar". Disse também que espera que os futuros prefeitos se dediquem da mesma forma, tanto quanto os atuais.

Presentes ao evento os prefeitos de Nova Prata - Vítor Pletsch, Nova Bassano - Agenor L. Cestonaro, Vila Flores - Antônio Costella, Vista Alegre do Prata - Seimone Farina e André da Rocha - Jomar G. V. Jacques, além de vereadores, secretários municipais e professores de Nova Prata e região.

Os municípios de Protásio Alves e Fagundes Varela não se fizeram representar. Por outro lado, Oscar Dalla Palma e Gilmar Detogni, prefeito e presidente do Legislativo de Guabiju, respectivamente, marcaram presença e poderão vir a fazer parte do núcleo pratense da UCS.

Autoridades presentes ao momento histórico.



Ruy Pauletti e o Prefeito Vítor.

Cestonaro (N. Bassano).

Prof. Getúlio (A. Rocha)

Antônio Costella (V. Flores)

Farina (V.A. Prata)



Fonte: Jornal Popular de Nova Prata – RS (1993).

Figura 12 – Ato de Inauguração do Colégio Nossa Senhora Aparecida



Fonte: Acervo do Museu Municipal Domingos Battistel (1937).

Figura 13 – Fachada atual do Colégio Nossa Senhora Aparecida



Fonte: o autor (2020).

Figura 14 – Mural contendo Histórico da Casa da Cultura



Fonte: Casa da Cultura Padre Adolfo Luiz Fedrizzi (2020).

Figura 15 – Propaganda do Hotel Coradin, década de 1940



Fonte: FARINA (1986).

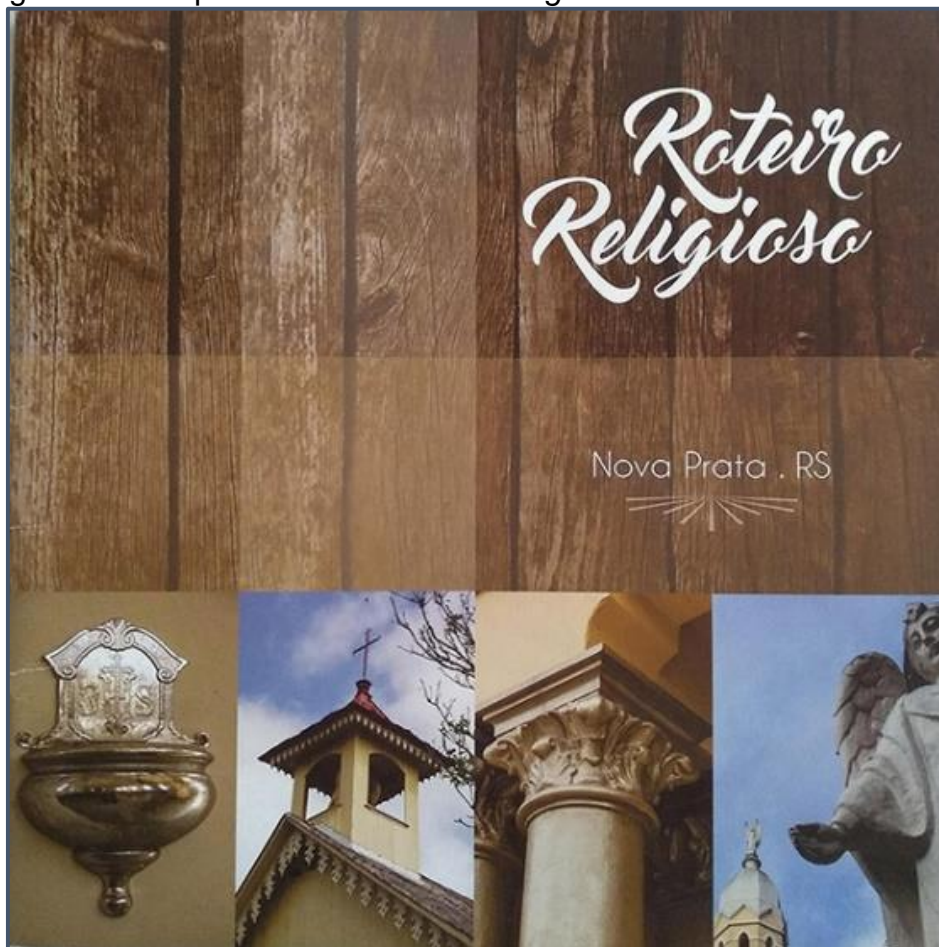
Além disso, ao longo da interação dialógica, outros aspectos serão problematizados a fim de promover maiores contribuições por parte dos participantes: como se deu a consolidação de um sistema formal de educação na cidade; o caminho da Escola Confessional (relacionando com a escola aberta em 1916 nas dependências do atual museu pelas Irmãs da Congregação do Sagrado Coração de Maria) e da institucionalização da Escola Pública; a instalação da primeira universidade em Nova Prata e as dificuldades dos estudantes pratenses para terem acesso ao Ensino Superior ao longo do tempo (as viagens semanais para outras cidades, em alguns casos até morar em outras cidades, para acessar as universidades); os usos do espaço da Casa da Cultura pela população (exposições, biblioteca, porão para ensaios de grupos de danças e outras manifestações culturais, as oficinas disponibilizadas, evento importantes ocorridos no auditório); outros lugares

de cultura e educação na cidade (as escolas municipais e estaduais, os colégios técnicos e profissionais, o cinema, a rádio, a Praça da Bandeira).

Concluindo o terceiro encontro, os professores serão lembrando da sistematização dos registros no seu *Diário de Bordo*. Assim como no encontro anterior, se os professores tiverem registros (fotografias, documentos, dentre outros) que consideram importantes e relacionados ao espaço da Igreja Matriz ou outras manifestações religiosas, poderão trazer para serem compartilhados com os demais.

4º Encontro. Inicia com a apresentação dos registros pessoais escolhidos pelos professores participantes com relação à Igreja Matriz ou outras manifestações religiosas. Esse diálogo inicial busca tecer as relações dos participantes para com as principais manifestações religiosas no município. Terá, também, como objetivo motivar os participantes a contribuírem compartilhando experiências e memórias em relação à temática religiosa. Outras formas de expressão religiosa presentes no município também serão buscadas ao longo da conversação.

Na sequência, será disponibilizada uma matéria publicada no Jornal Correio Livre de Nova Prata do dia 15 de abril de 2021, edição 1.765. A matéria publicada nas páginas 4 e 5, intitulada *Paróquia de Nova Prata e de outros seis municípios da região comemoram 100 anos de criação*, traça um panorama acerca da constituição da Igreja Católica ao longo dos seus mais de 100 anos em Nova Prata. No texto, historiadores e religiosos destacam a relevância da instituição católica na sociedade pratense, relatando também sua atuação no campo da educação e da saúde. Nas imagens, fotografias históricas da Igreja Matriz são destacadas.

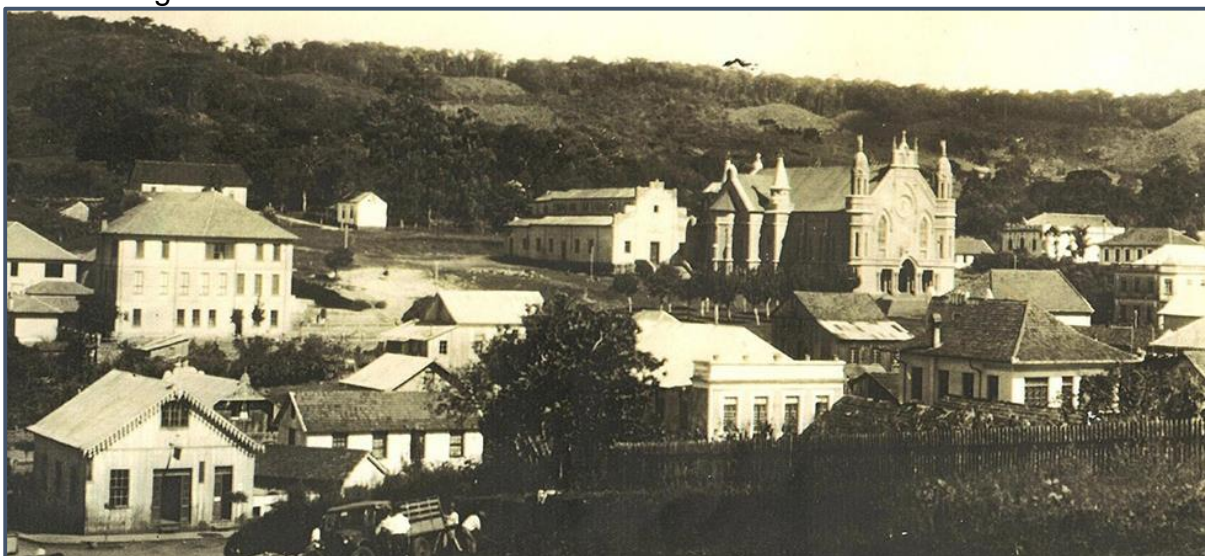
Figura 17 – Capa do livreto *Roteiro Religioso: Nova Prata/RS* de 2016

Fonte: o autor (2021).

Apesar de ser um material voltado para a divulgação turística da cidade, a intenção, tanto desse material quanto da matéria jornalística utilizada, é instigar nos participantes a discussão sobre os Patrimônios selecionados por esses materiais, buscando perceber a ausência e o silêncio de outras manifestações religiosas na cidade que acabam por não merecer tais destaques.

Além dos materiais citados, três fotografias também serão apresentadas aos presentes. A primeira, uma imagem da década de 1940 que registra a vista urbana central da cidade com destaque, no cenário, para as duas igrejas menores que a cidade teve e que posteriormente foram demolidas, ficando apenas a imponente Igreja Matriz – também em destaque juntamente com o prédio do Colégio Confessional Nova Senhora Aparecida à sua esquerda.

Figura 18 – Vista da área central de Nova Prata na década de 1940



Fonte: Acervo do Museu Municipal Domingos Battistel (1940).

A segunda é uma imagem de 1948 extraída do site do Hospital São João Batista⁹⁷ de Nova Prata com a seguinte legenda: *Fundadores do Hospital São João Batista de Nova Prata, 11 de fevereiro de 1948*. Nela, é evidente a participação de religiosos católicos na equipe que constituiu o primeiro hospital da cidade.

Figura 19 – Fundadores do Hospital São João Batista, 1948



Fonte: Home Page do Hospital São João Batista de Nova Prata/RS (2021).

⁹⁷ Disponível em: <https://www.hsjsbp.com.br/historia>. Acesso em: 07 maio 2021.

A terceira imagem é um registro mais recente, do ano de 2011. A fotografia faz parte de meu arquivo pessoal e registra o primeiro dia da Romaria à Nossa Senhora Aparecida, realizada no mês de outubro. Evento popular na cidade que mobiliza um número elevado de pessoas que ocupam o espaço interno e externo da Igreja Matriz, bem como a Avenida Borges de Medeiros – que tem seu trânsito para veículos bloqueada.

Figura 20 – Romaria à Nossa Senhora Aparecida em frente à Igreja Matriz



Fonte: o autor (2011).

A partir das imagens e materiais apresentados, pretende-se provocar uma discussão acerca da influência religiosa na própria constituição da comunidade pratense, sobretudo a influência da Igreja Católica. Algumas pautas para guiar essa discussão: a Igreja Matriz enquanto espaço de memórias – os vitrais, os doadores da constituição da Igreja, os personagens esquecidos ao longo de sua constituição; as principais manifestações religiosas, como *Corpus Chirsti*, Páscoa, Domingo de Ramos, Festa de São João e Romaria de Nossa Senhora Aparecida, e como essas

modificam o cenário da cidade por meio da ocupação das ruas em espaços coletivos para celebrar; a Igreja e o registro da sua história por meio do *Livro Tombo da Paróquia*; a consolidação da Igreja Católica no centro da cidade por meio da doação de terras à mesma pelos primeiros proprietários da cidade; a construção da primeira capela e a constituição da estrutura voltada à saúde (com o Hospital São João Batista) e à educação (com o Colégio Nossa Senhora Aparecida); as outras manifestações religiosas presentes no município e como estas interagem com a comunidade.

Por fim, encerrando as discussões e sugerindo que os professores não esqueçam de registrar suas percepções em seu *Diário de Bordo*, será apresentada uma proposta de atividade aos professores. Tendo por referência os encontros da oficina, as discussões realizadas, bem como as anotações feitas, apresenta-se aos professores a seguinte problemática: além do roteiro explorado nessa oficina, que outras possibilidades poderão ser exploradas? Pensando no contexto escolar onde atuou enquanto professor, que Patrimônios Culturais são relevantes para essa comunidade a fim de serem abordados na sala de aula?

A partir da problemática, será sugerida a atividade a ser realizada pelos professores para ser apresentada no quinto e último encontro da oficina: tendo como ponto de partida o contexto de sua escola, elabore uma breve proposta de um roteiro explorando um ou dois Patrimônios Culturais que considera relevante e significativo a ser trabalhado com seus alunos.

Com a proposta dessa atividade, pretende-se avançar para o momento de *apropriação* segundo a metodologia proposta por Horta, Grunberg e Monteiro (1999) em Educação Patrimonial – quando o público da ação educativa faz uma espécie de releitura dos significados do objeto estudado, manifestando sua apropriação ao envolver-se afetivamente com ele.

Para fins de inspiração em exemplos bem sucedidos de trabalho envolvendo o Patrimônio Cultural dos alunos no contexto da escola, será sugerida aos professores a leitura do e-book *Caderno de Memórias: Descobrendo o Valor das Coisas ao meu Redor*⁹⁸ – produto da dissertação de mestrado de Ana Paula Santos de Almeida (2020) pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade de Caxias do Sul. No e-book, a autora conta como foi sua experiência ao desenvolver um projeto

⁹⁸ ALMEIDA, Ana Paula Santos de. **Caderno de Memórias: Descobrendo o Valor das Coisas ao meu Redor**. Caxias do Sul: EDUCS, 2020. Disponível em: <https://www.ucs.br/educs/arquivo/ebook/caderno-de-memorias-descobrendo-o-valor-das-coisas-ao-meu-redor/>. Acesso em: 07 maio 2021.

de Educação Patrimonial com estudantes de 14 e 15 anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Guerino Zugno, no município de Caxias do Sul. O trabalho de Almeida (2020) não privilegiou os Patrimônios já consagrados da cidade, mas partiu da realidade contextual, fazendo com que os alunos identificassem seus próprios Patrimônios presentes no bairro da escola.

5º Encontro. O último encontro será destinado à socialização das propostas em Educação Patrimonial pensadas pelos professores participantes. Discussão acerca da relevância das propostas apresentadas para a constituição da memória e da identidade local, sobretudo da comunidade escolar. Sugestões de possibilidades de aplicação pedagógica a partir das propostas apresentadas.

Encerrando a oficina, será disponibilizado espaço para o compartilhamento de experiências ou registros do Diário de Bordo dos professores participantes. Uma avaliação final da oficina também será solicitada aos presentes.

A oficina descrita busca oportunizar aos professores um espaço de interação e, por meio das discussões promovidas e materiais disponibilizados, ampliar as percepções acerca do Patrimônio Cultural de Nova Prata, expandindo o reconhecimento desses nas próprias comunidades escolares. Assim, a abordagem da História Local e da Educação Patrimonial no Ensino de História busca promover processos de ensino e aprendizagem que, mais do que aproximar os alunos dos conteúdos de História, quer oportunizar aos mesmos a possibilidade de compreender sua própria realidade a partir da exploração de seu contexto, tendo como provocador os saberes históricos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscar compreender a relevância da Educação Patrimonial e da História Local para o Ensino de História no contexto das escolas de Nova Prata/RS para a constituição da identidade, da memória e da consciência histórica foi a problemática que deu origem a essa dissertação. A mesma se apresentou enquanto reflexo de minha experiência como professor e profissional da educação, bem como de minha caminhada acadêmica.

O interesse pela História Local enquanto elemento que, partindo da realidade contextual de alunos e professores, possibilita-se aos processos de ensino e aprendizagem a compreensão significativa dos conhecimentos história e da própria condição de fazer História somaram-se à temática da Educação Patrimonial.

Ao longo dessa dissertação, partindo de autores que discutem a interrelação entre História Local, Educação Patrimonial e Ensino de História, constato que tais temáticas, num trabalho pedagógico em consonância no contexto escolar, ampliam as possibilidades significativas de construção dos saberes históricos a partir de visão crítica, criativa e reflexiva de compreender a própria realidade contextual. Construções essas que envolvem professores e alunos – ambos se constituem ao mesmo tempo em que interagem e também contribuem na constituição de seu meio.

Canclini (1994) destaca que a consciência em preservar o Patrimônio Cultural necessita partir da própria população autóctone a esse bem patrimonial. Quando rompermos a visão enraizada na realidade brasileira, muito fortemente influenciada pelas ações dos próprios órgãos governamentais ao longo da História (como é o caso do próprio IPHAN), de que o reconhecimento de um Patrimônio deve advir de um especialista no assunto ou de órgãos externos, se estará significativamente preservando de forma consciente os Patrimônios Culturais de uma sociedade. Reconhecer e se apropriar de forma consciente do próprio Patrimônio, o vendo enquanto parte integrante de sua própria História e da constituição da própria identidade é um exercício de cidadania e de fortalecimento cultural.

Ao discorrer sobre a importância desse reconhecimento da própria sociedade de seu Patrimônio Cultural, os autores são uníssomos em reconhecer na educação o passo importante para esse movimento de conscientização. Um movimento, como ressaltaria Boaventura de Souza Santos (1999), de rompimento com as ideias neocolonistas e globalizadoras de monopolização de saberes e da cultura. Tessari

(2020) reconhece, assim, a Educação Patrimonial enquanto necessária na superação dos paradigmas superficiais que consagram Patrimônios de uma elite dominante e silenciam as demais manifestações culturais e históricas da sociedade. No momento em que um Patrimônio deixa de ser uma peça decorativa de exibição turística ou exótica e passa a ser entendido enquanto de interesse de seus usuários (fruidores) – o mesmo assume sua identidade viva para aquela comunidade. Deixa, assim, de esmaecer nas mãos de quem não o constitui e convive numa relação afetiva de epiderme cultural.

Esse movimento de consciência do próprio Patrimônio Cultural é uma ação significativa de um trabalho em Educação Patrimonial em sala de aula. Consciência, como nos lembra Freire (2005), que precisa ser construída na constante leitura crítica da palavra mundo, na alfabetização cultural e social indissociável da compreensão reflexiva sobre a própria realidade. E nessa dinâmica, o professor é um personagem protagonista no espaço escolar em transposição para com a realidade circundante do contexto dessa escola e de seus alunos. Portanto, propor como produto dessa dissertação uma oficina de formação continuada voltada ao professor tendo como temática a Educação Patrimonial e a História Local no contexto de Nova Prata/RS, é buscar nesse protagonista outras possibilidades de trabalhar o Ensino de História de forma mais significativa – um conhecimento vivo e ativo no ambiente escolar e na comunidade.

Tendo como referência a metodologia pedagógica proposta por Horta, Grumberg e Monteiro (1999), a oficina propôs a compreensão do Patrimônio Cultural de Nova Prata a partir dos movimentos de observação, registro, exploração e apropriação do mesmo. Um roteiro envolvendo alguns lugares de memória da cidade foi previamente estabelecido por mim com a intenção de sensibilizar e provocar os docentes para um olhar mais atencioso não somente para os Patrimônios já consagrados da cidade, mas para os lugares de memória que são pertinentes às realidades contextuais dos alunos e da comunidade escolar em que atuam como professores.

Ao propor como culminância da oficina a atividade de elaboração, por parte dos professores, de um breve roteiro buscando envolver possíveis Patrimônios pertencentes à realidade escolar, se buscou contribuir para que o professor participante da oficina elaborasse outras possibilidades de entendimento de Patrimônio Cultural e de que forma isso poderia ser partilhado com os alunos e a

comunidade escolar. A oficina, assim, quer trazer ao professor a condição de protagonista de ações consistentes e coerentes de preservação patrimonial em sua comunidade de atuação. Ao sensibilizar o professor para a relevância da apropriação pela comunidade de seus próprios Patrimônios Culturais, quer provocar no mesmo (e, por consequência, no aluno) um olhar crítico e participante na construção histórica e social, inserindo-se nas manifestações sociais e culturais da cidade.

Devido ao momento atual de pandemia, a oficina não foi aplicada. No entanto, sua apresentação enquanto possibilidade de aplicação futura junto à Secretaria Municipal de Educação de Nova Prata/RS foi aceita. Atitude que demonstra interesse, tanto por parte do respectivo órgão público quanto da comunidade escolar, em abordar essas temáticas na formação continuada de professores da rede pública municipal.

A oficina tem sua proposta organizada em cinco encontros. Sua formatação atendeu aos critérios para um produto a ser proposto numa dissertação de mestrado. No entanto, suas possibilidades de aplicação podem ser ampliadas. Como sugestão, por exemplo, a mesma pode ser expandida para mais encontros onde os professores podem amadurecer com mais consistência suas propostas de roteiros a serem trabalhados em suas realidades contextuais. Essas propostas podem, com o auxílio da colaboração dessa oficina, ganhar corpo e estrutura objetivando um trabalho concreto de intervenção pedagógica por parte do professor. Após a aplicação, novos encontros da oficina podem ser realizados com a finalidade de compartilhar experiências, produtos desenvolvidos e resultados obtidos.

O compartilhamento de experiências entre professores são fundamentais para motivar a ampliação de possibilidades no trabalho em Educação Patrimonial no contexto da sala de aula. Portanto, a ampliação da oficina para atender essa possibilidade se inscreve enquanto importante sugestão de uso dessa proposta. Afinal, como debati nesse trabalho a partir das colocações de Tardiff (2012), o professor traz na constituição de sua identidade inúmeros saberes: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Desses, os saberes experienciais se sobressaem pois são um espaço aberto onde a autoria da identidade docente acontece. Nos saberes experienciais se enraízam os saberes da prática e da interação com os colegas de profissão e também advindas de outras experiências pedagógicas. Propor um espaço de

compartilhamento dessas experiências é, portanto, enraizar ainda mais a prática da Educação Patrimonial no fazer docente.

No entanto, cabe destacar que essa busca pela ampliação do trabalho com as temáticas da Educação Patrimonial e História Local no Ensino de História requer a prioridade da qualidade desses trabalhos em sobreposição à quantidade. A avaliação de uma oficina em Educação Patrimonial, como a proposta nessa dissertação, não se faz pela quantidade de atividades desenvolvidas pelos professores em seus contextos escolares, tampouco a amplitude da adesão de tais professores à proposta. Se reflete enquanto exitosa quando seu impacto no espaço social de atuação acontecer num caminho de conscientização por parte de alunos e professores em olhar para seu próprio contexto e imprimir no mesmo a valorização desse espaço na descoberta e compreensão desse enquanto parte do patrimônio que constitui a cidade. Um patrimônio que é a expressão identitária e cultural do próprio aluno, da própria comunidade escolar e, também, do próprio professor.

Para concluir, ressalto que a problemática dessa dissertação não se esgota nesse trabalho. Afinal, essa não quer ser conclusiva e menos ainda generalista. A questão da Educação Patrimonial no município de Nova Prata/RS é uma temática com muito ainda a ser estudada e pesquisada. A formação continuada de professores nessa temática ainda mais. Portanto, a dissertação aqui construída quer ser um registro tímido e inicial desse debate no contexto do município. Mas quer que, mesmo insurgente, provocar o necessário debate e a expansão da pesquisa e do trabalho com essa temática no Ensino de História. Provocação que quer construir novos saberes e outras possibilidades nos processos educativos que envolvem o trabalho com a Educação Patrimonial e a História Local.

REFERÊNCIAS

AGLIARDI, Delcio Antônio. Consciência e Educação Patrimonial em Pauta. *In:* AGLIARDI, Delcio Antônio (org.). **Educação, Cultura, Patrimônio e Paisagem de Canela**. Caxias do Sul: Educs, 2019.

AGUSTINI, Geraldo João. **O Futebol Pratense: De Capoeiras a Nova Prata**. 1. ed. Porto Alegre: AGE, 2017.

ALBUQUERQUE, Marli Brito M.; KLEIN, Lisabel Espellet. Pensando a Fotografia como Fonte Histórica. **Caderno de Saúde Pública**. v. 3, n. 3, p. 297-305. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, jul./set. 1987. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1987000300008. Acesso em: 18 maio 2021.

ALMEIDA, Ana Paula Santos de. "**Descobrimo o valor das coisas ao meu redor**": Vivências de Educação Patrimonial no Ensino de História. Dissertação de Mestrado. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em História, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/3059/Dissertacao%20Ana%20Paula%20Santos%20de%20Almeida.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 maio 2020.

_____. **Caderno de Memórias: Descobrimo o Valor das Coisas ao meu Redor**. Caxias do Sul: EDUCS, 2020. Disponível em: <https://www.ucs.br/educs/arquivo/ebook/caderno-de-memorias-descobrimo-o-valor-das-coisas-ao-meu-redor/>. Acesso em: 07 maio 2021.

ANDRADE JR, Nivaldo Vieira de. Patrimônio Arquitetônico. *In:* CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina (orgs.). **Dicionário Temático de Patrimônio: Debates Contemporâneos**. Campinas: UNICAMP, 2020.

ARÉVALO, Marcia Conceição da Massena. **Sentir para Agir: Avaliando uma Proposta de Educação Patrimonial**. 2013. 114 f. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Marcia%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20Ar%C3%A9valo.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS. **Boletim Gaúcho de Geografia**. Porto Alegre: AGB Seção Porto Alegre, 1998. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38380>. Acesso em: 14 jul. 2019.

BARBOSA, Fidélis Dalcin. A Fundação de Lagoa Vermelha. *In:* CAVAGNOLI, Roselene de Moraes et al (coord.). **Raízes de Lagoa Vermelha**. Porto Alegre: EST, 1993.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova Área de Investigação. **Revista da Faculdade de Letras: História**. n. 3, v. 2, p. 13-21. Porto: Universidade do Porto, 2001. Disponível em: <http://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/5126>. Acesso em: 18 abr. 2021.

BARROS, Carlos Henrique Farias de. Ensino de História, Memória e História Local. **Criar Educação**. v. 2, n. 2, p. 1-23. Criciúma: UNESC, 2013. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/1247>. Acesso em: 15 nov. 2019.

BARROS, José D'Assunção. **A Expansão da História**. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **O Campo da História: Especialidades e Abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BATTISTEL, Arlindo Itacir. **Polenta e Liberdade: Saga de Imigrantes Italianos**. 2. ed. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 2016.

BATTISTEL, Arlindo Itacir; COSTA, Rovílio. **Assim vivem os italianos: vida, história, cantos, comidas e estórias**. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes; Caxias do Sul: Educus, 1982. v.1. (Imigração Italiana)

_____. **Assim vivem os italianos: religião, música, trabalho e lazer**. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes; Caxias do Sul: Educus, 1983a. v.2. (Imigração Italiana)

_____. **Assim vivem os italianos: a vida italiana em fotografia**. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes; Caxias do Sul: Educus, 1983b. v.3. (Imigração Italiana)

BATTISTEL, Luciano. **MMDB: Museu Municipal Domingos Battistel e Centro de Interação Cultural**. 2018. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (Curso de Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/182505>. Acesso em: 23 mar. 2021.

BERQUÓ, Neuza. **Histórias do Dr. Asdrúbal**. 1. v. Porto Alegre: AGE, 2001.

_____. **Histórias do Dr. Asdrúbal**. 2. v. Porto Alegre: AGE, 2011.

BEZERRA, Jorge Luis de Medeiros. **Educação Patrimonial: Novas Perspectivas para o Ensino de História**. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Tocantins. Araguaína, TO, 2016. Disponível em: https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/uuhR8r8LSIKiw98UQTvD_Q/content/Jorge%20Lu%C3%83%C2%ADs%20de%20Medeiros%20Bezerra%20ProfHist%C3%83%C2%B3ria%20UFT.pdf. Acesso em: 14 set. 2020.

BEZERRA, Marcia. Patrimônio e Educação Patrimonial. *In*: CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina (orgs.). **Dicionário Temático de Patrimônio: Debates Contemporâneos**. Campinas: UNICAMP, 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: [http:// http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase). Acesso em: 19 ago. 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 maio 2021.

_____. **Constituição Nacional de 16 de julho de 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 06 maio 2021.

_____. **Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937**. Organiza a proteção do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Brasília: Planalto Federal, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm. Acesso em: 06 maio 2021.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Censo Municipal. **IBGE Cidades: Nova Prata/RS, 2021**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/nova-prata/panorama>. Acesso em: 22 jan. 2021.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Mapa Político Brasileiro**. Brasília, 2018. 1 mapa, color. Disponível em: https://atlascolar.ibge.gov.br/images/atlas/mapas_brasil/brasil_politico.pdf. Acesso em: 17 abr. 2021.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 27 mar. 2021.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 jul. 2020.

_____. **Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 12 abr. 2021.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM):** Ciências Humanas e suas Tecnologias. v.3. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 19 ago. 2019.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** História e Geografia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** História. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRAUDEL, Fernando. As Cidades. *In:* BRAUDEL, Fernando. **Civilização Material, Economia e Capitalismo:** As Estruturas do Cotidiano. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CAIMI, Flávia Eloisa. Geração Homo Zappiens na Escola: Os Novos Suportes de Informação e a Aprendizagem Histórica. *In:* MAGALHÃES, Marcelo et al. **Ensino de História:** Uso do Passado, Memória e Mídia. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

_____. Meu Lugar na História: de Onde eu Vejo o Mundo. *In:* OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **Coleção Explorando o Ensino:** História. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 21). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7839-2011-historia-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 ago. 2020.

CAINELLI, Marlene; SANTOS, Flávia Batista dos. O Ensino de História Local na Formação da Consciência Histórica: Um Estudo com Alunos do Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa:** Pensamento Educacional. v. 9, n. 21, p. 158-174. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/384>. Acesso em: 18 jul. 2020.

CAMARGO, Haroldo Leitão. **Patrimônio Histórico e Cultural.** São Paulo: Aleph, 2002. (Coleção ABC do Turismo).

CANCLINI, Néstor García. O Patrimônio Cultural e a Construção Imaginária do Nacional. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.** n. 23, p. 95-115. Brasília: IPHAN, 1994. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/RevPat23_m.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade.** Tradução de Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2012.

CASTRIOTA, Leonardo. UNESCO/ICOMOS. *In*: CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina (orgs.). **Dicionário Temático de Patrimônio: Debates Contemporâneos**. Campinas: UNICAMP, 2020.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: Uma Leitura Teórica sobre História na Prática. **Revista de História Regional**. v. 15, n.2, p. 264-278. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2010. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2380>. Acesso em: 10 ago. 2020.

_____. Os Conceitos de Consciência Histórica e os Desafios da Didática da História. **Revista de História Regional**. v. 6, n. 2, p. 93-112. Ponta Grossa, PR: Universidade Federal de Ponta Grossa, 2001. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133>. Acesso em: 19 nov. 2020.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, Roger. **A Aventura do Livro: Do Leitor ao Navegador**. Tradução de Reginaldo Carmello Correa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1998.

CHOAY, Françoise. **A Alegoria do Patrimônio**. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade; Editora UNESP, 2001.

CHUVA, Márcia. SPHAN/IPHAN. *In*: CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina (orgs.). **Dicionário Temático de Patrimônio: Debates Contemporâneos**. Campinas: UNICAMP, 2020.

CNE BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2 de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 23 mar. 2021.

CURY, Cláudia Engler; VIRGÍNIO, Isabella. Educação Patrimonial: Possibilidades para o Ensino de História. *In*: XXV Simpósio Nacional de História, 2009, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: ANPUH, 2009. p. 1-8. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772192_2376ee81fe0be2d40d1e85a0545f14b1.pdf. Acesso em: 30 jan. 2021.

DE BONI, Luis A; COSTA, Rovílio. **Os Italianos do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes; Caxias do Sul: Educus, 1979.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA é realidade em Nova Prata. **Jornal Popular**. Nova Prata, ano 14, n. 288, p. 8, 10 jun. 1993.

FARINA, Geraldo. **História de Nova Prata - RS**. Caxias do Sul: Educus, 1986.

_____. História de Veranópolis e Nova Prata: Alguns Aspectos. *In*: CAVAGNOLI, Roselene de Moraes et al (coord.). **Raízes de Lagoa Vermelha**. Porto Alegre: EST, 1993.

_____. **Ricordi Taliani**: Colônia Alfredo Chaves – 1884-1990. Porto Alegre: Posenato Arte & Cultura, 1990.

FELDMAN, Sarah. Patrimônio e Cidade. *In*: CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina (orgs.). **Dicionário Temático de Patrimônio**: Debates Contemporâneos. Campinas: UNICAMP, 2020.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O Patrimônio em Processo**: Trajetória da Política Federal de Preservação no Brasil. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. A Formação do Professor de História do Brasil: Novas Diretrizes, Velhos Problemas. *In*: XXVI Simpósio Nacional de História, 2001, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPUH, jul. 2011. p. 1-13. Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes/24/T0853028647036.doc>. Acesso em: 03 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. (Coleção Leitura)

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUNARI, Pedro Paulo. A Cidadania entre os Romanos. *In*: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **História da Cidadania**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

GALEAZZI, Zaira. Nova Prata – Bisneto de Santo Antônio da Patrulha: Crescimento e Emancipação. *In*: POSSAMAI, Osmar João et al (orgs.). **Raízes de São Marcos e Criúva**. Porto Alegre: EST, 2005.

_____. **O Grande Prata e sua História**. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1982. (Coleção Imigração Italiana, 48)

GAVA, Tânia Barbosa Salles; MENEZES, Crediné Silva de; CURY, Davidson. Aplicações de Mapas Conceituais na Educação como Ferramenta Metacognitiva. *In*: III International Conference on Engineering and Computer Education, 2003, Guimarães, Portugal. **Anais [...]**. Guimarães, Portugal: ICECE, 2003. p. 1-11. Disponível em: <https://docplayer.com.br/11994246>. Acesso em: 19 maio 2021.

GOETHE, J. W. **Fausto**. Tradução de Alberto Maximiliano. São Paulo: Editora Nova Cultura, 2003.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: Teoria e História. Tradução de Attilio Brunetta. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2018. (Coleção Ciências Sociais e Educação).

GRUNBERG, Evelina. **Manual de Atividades Práticas de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN, 2007. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_ManualAtividadesPraticas_m.pdf. Acesso em: 02 jan. 2021.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

HELPER, Nadir Emma. A Formação Continuada de Professores de História da Educação Básica: o Curso de Atualização em História e Geografia da UNISC. *In*: BARROSO, Véra Lucia Maciel (org.). **Ensino de História: Desafios Contemporâneos**. Porto Alegre: EST: Exclamação: APUH, 2010.

HERMANN, Jennifer. Reformas, Endividamento Externo e o "Milagre" Econômico (1964-1973). *In*: GIAMBIAGI, Fábio, et al. **Economia Brasileira Contemporânea**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

HOBBSAWN, Eric. **Era dos Extremos: O Breve Século XX 1914 – 1991**. Tradução de Marcos Santarrita. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

HOSPITAL SÃO JOÃO BATISTA. **Fundadores do Hospital São João Batista Nova Prata**. 1948. 1 fotografia, sépia. Disponível em: <https://www.hsjbnp.com.br/historia>. Acesso em: 15 jan. 2020.

HOUAISS. **Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2009. CD-ROM.

IMBERNÓN, Francisco. **Educação no Século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Brasil). **Educação Patrimonial Inventários Participativos: Manual de Aplicação**. Textos de Sônia Regina Rampin Florêncio et al. Brasília: Governo Federal, 2016.

KARNAL, Oscar da Costa. **Indicador Comercial Industrial e Profissional do Município de Nova Prata Contendo a sua Monografia**. Porto Alegre: Thurman, 1939.

LAZZAROTTO, Euclides Antônio. **Memórias das Nossas Famílias: Lazzarotto, Zottis, Frainer, Sanvido**. Porto Alegre: EST Edições, 2015.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios).

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à Cidade**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2011.

LEMOS, Carlos A. C. **O que é Patrimônio Histórico**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000. (Coleção Primeiros Passos, 51).

MACHADO, Antonio. **Poesías Completas**. Madrid: Espasa-Calpe, 1983.

MACHADO, Maria Beatriz Pinheiro. **Educação Patrimonial: Orientações para os Professores do Ensino Fundamental e Médio**. Caxias do Sul: Maneco Livraria & Editora, 2004.

MACHADO, Maria Beatriz Pinheiro; MONTEIRO, Katani Maria Nascimento. Patrimônio, Identidade e Cidadania: Reflexões sobre Educação Patrimonial. *In*: BARROSO, Véra Lucia Maciel (org.). **Ensino de História: Desafios Contemporâneos**. Porto Alegre: EST: Exclamação: APUH, 2010.

MACHADO, Ironita Adenir Policarpo. História, Patrimônio e Cidade: Uma Questão Política. **Revista Memória em Rede**. v. 2, n. 7, p. 1-14. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Memoria/article/view/9490>. Acesso em: 14 maio 2021.

MANFROI, Olivio. **A colonização Italiana no Rio Grande do Sul: implicações econômicas, políticas e culturais**. Porto Alegre: Grafosul, 1975.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. **O que é Cidadania**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos, 250).

MARCHETTE, Tatiana Dantas. **Educação Patrimonial e Políticas Públicas de Preservação no Brasil**. Curitiba: InterSaberes, 2016.

MEDEIROS, Mércia Carréra de; SURYA, Leandro. A Importância da Educação Patrimonial para a Preservação do Patrimônio. **Anais do XXV Simpósio Nacional de História**. p. 1-9. Fortaleza: ANPUH, 2009. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/anpuhnaional/S.25/ANPUH.S25.0135.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. O Campo do Patrimônio Cultural: Uma Revisão de Premissas. *In*: I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural: Sistema Nacional de Patrimônio Cultural, 2009, Ouro Preto, MG. **Anais [...]**. Brasília: IPHAN, 2012. p. 25-39. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/4%20-%20MENESES.pdf>. Acesso em: 18 maio 2021.

_____. O Museu na Cidade X a Cidade no Museu. **Revista Brasileira de História**. v. 5, n. 8/9, p. 197-205. São Paulo: ANPUH, abr. 1985. Disponível em: https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=1912. Acesso em: 14 maio 2020.

MESSENTIER, Leonardo Marques de. Patrimônio Urbano, Construção da Memória Social e da Cidadania. **Vivência**. n. 28, p. 167-177. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2005. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/vivencia/issue/view/931/Edi%C3%A7%C3%A3o%2028>. Acesso em: 10 abr. 2020.

MOLINA, Eduardo Castejon. **Ensinar com o Patrimônio: O Estudo para a Elaboração e Implementação da Política de Educação Patrimonial no Ensino Fundamental II**. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181362>. Acesso em: 23 mar. 2021.

MÖLLMANN, Milton José. **A História de uma Área de Terras, Bairro Santa Cruz e Outras**. [S.l.: s.n., 201-].

MUSEU MUNICIPAL DOMINGOS BATTISTEL. **Ato de Inauguração do Colégio Nossa Senhora Aparecida**. [1937]. 1 fotografia.

_____. **Nova Prata na Década de 1940**. [1940]. 1 fotografia.

_____. **Solenidade de Inauguração do Palácio Onze de Agosto em 1944**. [1944]. 1 fotografia.

NASCIMENTO JÚNIOR, Manoel Caetano do. História Local e o Ensino de História: Reflexões Conceituais às Práticas Pedagógicas. **Anais do VIII Encontro Estadual de História**. p. 1-11. Feira de Santana: ANPUH BA, 2016. Disponível em: http://snh2011.anpuh.org/resources/anais/49/1477852456_ARQUIVO_Trabalhocompleto.pdf. Acesso em: 30 jun. 2019.

NEDEFF, Marco Antônio. **Ainda Cabe Minha Aldeia no Mundo**. Porto Alegre: Libretos, 2010.

NICOLAZZI JUNIOR, Norton. **Prática Profissional no Ensino de História: Linguagens e Fontes**. Curitiba: InterSaber, 2018.

NICOLINI, Cristiano. **Entre Histórias e Memórias: O Pensamento Histórico e as Narrativas sobre a Regionalidade na Educação Básica do Vale do Taquari-RS**. 2019. 259 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19186>. Acesso em 17 abr. 2021.

NOGUEIRA, Natania Aparecida da Silva; SILVA, Lucilene Nunes. Os Desafios para a Construção de uma História Local – o Caso de Leopoldina, Zona da Mata de Minas Gerais. **Polyphonia**. v. 21, n. 1, p. 229-242. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/229>. Acesso em: 10 abr. 2020.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a Problemática dos Lugares. **Revista de Pesquisa Histórica**. v. 10, p. 7-28. São Paulo: PUC, dez. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101>. Acesso em: 13 ago. 2020.

NOVA PRATA. Administração Municipal Ulisses Ernesto Pandolfo. **Relatório Correspondente ao Quinquênio 1964, 1965, 1966, 1967 e 1968**. Nova Prata: Prefeitura Municipal, 1969.

_____. Banco de Dados: Monitoramento do Plano Municipal de Educação. **Site Oficial da Secretaria Municipal de Educação de Nova Prata**, 2020. Disponível em: <http://www.smeconp.com.br/banco/sumario/banco.html>. Acesso em: 4 set. 2020.

_____. **Lei Municipal nº 1.322, de 13 de setembro de 1978**. Institui o Museu Municipal e dá outras Providências. Nova Prata: Câmara Municipal, 1978. Disponível em: <http://leismunicipa.is/vdtlu>. Acesso em: 23 mar. 2021.

_____. **Lei Municipal nº 1.593 de 23 de dezembro de 1982**. Modifica e amplia o Plano Diretor da cidade e dá outras providências. Nova Prata: Câmara Municipal, 1982. Disponível em: <http://leismunicipa.is/kwelg>. Acesso em: 23 abr. 2021.

_____. **Lei Municipal nº 1.676, de 22 de agosto de 1984**. Declara a Igreja da Paróquia Nossa Senhora do Rosário, Distrito de Protásio Alves, Patrimônio Histórico do Município. Nova Prata: Câmara Municipal, 1984. Disponível em: <http://leismunicipa.is/usqvf>. Acesso em: 23 mar. 2021.

_____. **Lei Municipal nº 1.747, de 23 de dezembro de 1985**. Dá denominação ao Museu Municipal. Nova Prata: Câmara Municipal, 1985. Disponível em: <http://leismunicipa.is/tnauv>. Acesso em: 23 mar. 2021.

_____. **Lei Municipal nº 1.834, de 03 de setembro de 1987**. Autoriza a Criação de Fundação. Nova Prata: Câmara Municipal, 1987. Disponível em: <http://leismunicipa.is/evsqu>. Acesso em: 20 mar. 2021.

_____. **Lei Municipal nº 2.470, de 24 de janeiro de 1992**. Autoriza o Executivo a Firmar Termo de Cooperação Técnica com o Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural. Nova Prata: Câmara Municipal, 1992a. Disponível em: <http://leismunicipa.is/eutnv>. Acesso em: 12 fev. 2021.

_____. **Lei Municipal nº 2.510, de 25 de março de 1992**. Denomina Casa da Cultura Pe. Adolfo Luiz Fedrizzi. Nova Prata: Câmara Municipal, 1992b. Disponível em: <http://leismunicipa.is/vdspu>. Acesso em: 12 fev. 2021.

_____. **Lei Municipal nº 6.932, de 23 de abril de 2008**. Dispõe sobre a Preservação do Patrimônio Natural e Cultural do Município de Nova Prata, cria o Conselho Municipal do Patrimônio Cultural e dá outras Providências. Nova Prata: Câmara Municipal, 2008a. Disponível em: <http://leismunicipa.is/glbkw>. Acesso em: 23 mar. 2021.

_____. **Lei Municipal nº 6.933, de 23 de abril de 2008**. Institui os Procedimentos de Tombamento para a Proteção ao Patrimônio Cultural do Município e dá outras Providências. Nova Prata: Câmara Municipal, 2008b. Disponível em: <http://leismunicipa.is/kewgl>. Acesso em: 23 mar. 2021.

_____. **Lei Municipal nº 7.289 de 31 de dezembro de 2008.** Cria o novo Plano Diretor Municipal de Nova Prata em conformidade com os princípios e diretrizes estabelecidas pela Lei Federal 10.257/2001 - Estatuto da Cidade. Nova Prata: Câmara Municipal, 2008c. Disponível em: <http://leismunicipa.is/vasuq>. Acesso em: 10 mar. 2021.

_____. **Lei Municipal nº 8.585, de 03 de julho de 2013.** Cria o Fundo Municipal de Apoio à Cultura do Município de Nova Prata e o Sistema de Cultura. Nova Prata: Câmara Municipal. Nova Prata: Câmara Municipal, 2013. Disponível em: <http://leismunicipa.is/gblkw>. Acesso em: 12 mar. 2021.

_____. **Lei Municipal nº 9.103 de 16 de dezembro de 2014.** Aprova o Plano Municipal de Cultura e dá outras providências. Nova Prata: Câmara Municipal, 2014. Disponível em: <http://leismunicipa.is/kxnri>. Acesso em: 12 mar. 2021.

_____. **Lei Municipal nº 9.901, de 07 de novembro de 2017.** Altera e Consolida a Legislação que dispõe sobre a Preservação do Patrimônio Histórico, Natural e Cultural do Município de Nova Prata, sobre o Conselho Municipal do Patrimônio Histórico, Natural e Cultural e sobre os Procedimentos de Tombamento e dá outras Providências. Nova Prata: Câmara Municipal, 2017. Disponível em: <http://leismunicipa.is/vutcd>. Acesso em: 12 mar. 2021.

_____. **Lei Municipal nº 10.450, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre o Inventário do Patrimônio Cultural de Bens Imóveis do Município de Nova Prata e sobre as medidas de Proteção e Preservação dos Bens que o compõem. Nova Prata: Câmara Municipal, 2020. Disponível em: <http://leismunicipa.is/deigy>. Acesso em: 23 mar. 2021.

_____. Nossa História. **Site Oficial do Município de Nova Prata – RS, 2020.** Disponível em: <<https://www.novaprata.rs.gov.br/page/1>>. Acesso em: 4 set. 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular Municipal de Nova Prata/RS: Educação Infantil.** v. I. 2019a. Disponível em: http://www.smeconp.com.br/referencial/novaprata_referencial_infantil.pdf. Acesso em: 23 set. 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular Municipal de Nova Prata/RS: Ensino Fundamental Anos Iniciais.** v. II. 2019b. Disponível em: http://www.smeconp.com.br/referencial/novaprata_referencial_iniciais.pdf. Acesso em: 23 set. 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular Municipal de Nova Prata/RS: Ensino Fundamental Anos Finais.** v. III. 2019c. Disponível em: http://www.smeconp.com.br/referencial/novaprata_referencial_finais.pdf. Acesso em: 23 set. 2020.

_____. Secretaria Municipal de Planejamento e Mobilidade Urbana. **Mapa Territorial do município de Nova Prata – RS.** Nova Prata, RS: SEPLAN, 2020. 1 mapa, color.

_____. Secretaria Municipal de Turismo, Cultura, Esporte e Lazer; Associação de Turismo da Serra Nordeste. **História e Patrimônio: Olhares sobre Nova Prata**. Nova Prata: SMICTUR: ATUASERRA: Base 360º, 2020. Disponível online em: <https://www.novaprata.rs.gov.br/files/5fe3b57c76d54.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

_____. Secretaria Municipal de Turismo, Cultura, Esporte e Lazer; Associação de Turismo da Serra Nordeste. **Inventariação do Patrimônio Cultural Edificado de Nova Prata**. Nova Prata: SMICTUR, 2020.

_____. Secretaria Municipal de Turismo, Cultura, Esporte e Lazer; Associação de Turismo da Serra Nordeste. **Roteiro Religioso de Nova Prata/RS**. Nova Prata: SMICTUR: ATUASERRA: Plena, 2016.

NOVA PRATA, 96 ANOS! **Jornal Correio Livre**. Nova Prata, ano 33, n. 1749, p. 8-11, 05 ago. 2020.

NOVA PRATA POR SUAS ESQUINAS: Especial 90 Anos de Nova Prata. **Jornal Correio Livre**. Nova Prata, ano 28, n. 1456, p. 01-16, 07 ago. 2014.

NÓVOA, Antônio. **Os Professores e a sua Formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Adeni Melo de; GEREVINI, Alessandra Mocellin; STROHSCHOEN, Andreia Aparecida Guimarães. Diário de Bordo: Uma Ferramenta Metodológica para o Desenvolvimento da Alfabetização Científica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. v. 10, n. 22, p. 119-132. São Cristóvão, SE: Universidade Federal de Sergipe, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i22.6429>. Acesso em: 12 maio 2021.

PARÓQUIA DE NOVA PRATA e de outros seis municípios da região comemoram 100 anos de criação. **Jornal Correio Livre**. Nova Prata, ano 34, n. 1765, p. 4-5, 15 abr. 2021.

PIMENTEL, Gaspar Vieira. **Diccionario Historico Geographico e Estatistico do Municipio de Alfredo Chaves**: Indicador Commercial e Profissional. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1923.

PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de História, Dever de Memória e os Temas Sensíveis. **Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos: Educação, Arte e Direitos Humanos**. v. 2, p. 1-6. Criciúma: UNESC/PPGE, maio 2017a. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/seminarioECPE/article/view/3955>. Acesso em: 10 dez. 2019.

_____. Ensino de História e Resistência: Notas sobre uma História Menor. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**. v. 5, n. 10, p. 103-117. Belo Horizonte: PUC Minas, jan./abr. 2017b. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2017v5n10p103>. Acesso em: 17 maio 2021.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o Ensino de História? Sobre o Uso de Fontes na Sala de Aula. **Anos 90**. v. 15, n. 28, p. 113-128. Porto

Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7961>. Acesso em: 12 nov. 2019.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PINSKY, Jaime. Introdução. *In*: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs). **História da Cidadania**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

PNUD – PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO; IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA E APLICADA; FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. Perfil Município de Nova Prata. **Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil**, 2013. Disponível em: http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/nova-prata_rs. Acesso em: 28 ago. 2020.

PRÉDIO MODERNO e imponente surge no coração de Nova Prata e mantém fachadas tradicionais das Casas Boito e Tarasconi. **Jornal Correio Livre**. Nova Prata, ano 33, n. 1.566, contracapa, 27 ago. 2020.

REIS, Lysie. **De Viela dos Anjos ao Quarteirão 14031**: onde está o Porto Vivo? *In*: Centro de Estudos de Arquitetura e Urbanismo. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2017. 21 p. No prelo.

REIS, Lysie; DALTRO, José Maurício. **As Controvérsias da Salvaguarda do Patrimônio da Humanidade**: um Estudo sobre a conquista da moradia em uma área urbana de caráter patrimonial. *In*: Centro de Estudos de Arquitetura e Urbanismo. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2017. 20 p. No prelo.

REZNIK, Luís. Uma Reflexão sobre a Escrita do Local e do Biográfico. *In*: XXIII Simpósio Nacional de História, 2005, Lodrina. **Anais [...]**. Lodrina: ANPUH, 2005. p. 1-8. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206369_434251e541d802b76585776499e22e1e.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

RIGO, Luiz Antônio (coord.). **Resumo Histórico e Estatístico Comemorativo ao Cinquentenário da Emancipação Política do Município de Nova Prata**. [S.l.: s.n.], 1974.

RIO GRANDE DO SUL. Diário Oficial. **Portaria Estadual nº 05 de 10 de março de 1987**. Porto Alegre: CORAG, 17 mar. 1987.

_____. Secretaria Estadual de Planejamento, Orçamento e Gestão. Perfil Município de Nova Prata. **Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul**, 2016. Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/inicial>. Acesso em: 20 ago. 2020.

RODRIGUES, Marly. Políticas Públicas e Patrimônio Cultural. *In*: CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina (orgs.). **Dicionário Temático de Patrimônio**: Debates Contemporâneos. Campinas: UNICAMP, 2020.

ROLNIK, Raquel. História Urbana: História na Cidade? *In*: Seminário de História da

Cidade e do Urbanismo, 1993, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: SHCU, 1993. p. 27-29. Disponível em: https://www.academia.edu/27508624/Hist%C3%B3ria_urbana_hist%C3%B3ria_na_cidade. Acesso em: 10 jan. 2021.

_____. **O que é Cidade**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001. (Coleção Primeiros Passos, 203).

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2011.

_____. **Reconstrução do Passado**. Tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. (Coleção Teoria da História II: Os Princípios da Pesquisa Histórica).

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-modernidade**. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SANTOS, Rodrigo Otávio dos. **Fundamentos da Pesquisa Histórica**. Curitiba: Intersaberes, 2016.

SANTOS, Milton. **Por uma outra Globalização: do Pensamento Único à Consciência Universal**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SCHMITT, João Carlos. **As Histórias do Paulo Lenzi e Outras Mais**. 1. ed. Nova Prata: Gráfica e Editora Monarca, 2015.

SCHMITZ, Maira Eveline. O Patrimônio em Cidades Novas: Discussões Memoriais e de Desenvolvimento Regional. **RIHGRGS**. n. 157, p. 79-96. Porto Alegre: Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul, abr. 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/revistaihgrgs/article/view/95166>. Acesso em 12 mar. 2021.

SEFFNER, Fernando. Saberes da Docência, Saberes da Disciplina e muitos Imprevistos: Atravessamentos no Território do Ensino de História. *In*: XXVI Simpósio Nacional de História, 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPUH, jul. 2011. p. 1-16. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300640137_ARQUIVO_ANPUH_SimpósioNacional2011SaoPauloTextoCenasEscolaresFernandoSeffner.pdf. Acesso em: 03 maio 2021.

SIEBRA, Lucia Maria Gonçalves; BATISTA, Vanessa Louise; BOMFIM, Zulmira Áurea Cruz. Reconhecendo Caminhos para uma Educação Patrimonial no Território Cearense. **Série Patrimônio Cultura e Extensão Universitária**. n. 1, p. 1-25. Brasília: IPHAN, fev. 2014. Disponível em:

http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/SerPatExt_n1_m.pdf. Acesso em: 11 fev. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-Moderna. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Territórios Contestados: O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOUZA, Chaline de (org.). **Memórias do Intangível: Mapeamento dos Patrimônios Imateriais de Nova Prata**. Erechim, RS: AllPrint Varella, 2019.

SOUZA, Marciane de. **Ensino de História, Memória e Patrimônio: as (re) significações e percepções dos estudantes acerca dos Territórios Urbanos**. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/553003/2/Marciane%20de%20Souza.pdf>. Acesso em 23 nov. 2020.

SPILLER, Gilberto Antônio. **Spiller: Anotações sobre uma Família de Imigrantes**. Porto Alegre: EST Edições, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: Elementos para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TEIXEIRA, Cláudia Adriana Rocha. A Educação Patrimonial no Ensino de História. **Biblos**. v. 22, n. 1, p. 199-211. Rio Grande: FURG, 2008. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/868>. Acesso em: 23 nov. 2020.

TESSARI, Anthony Beux. Patrimônio Cultural (verbetes). *In*: CESCÓN, Everaldo; GARRIDO, Miguel (orgs.). **Construcción Global del Futuro: Prospectiva**. 1. ed. Chaco, Argentina: ConTexto, 2020.

_____. Patrimônio Cultural e Historicidade em Canela: Reflexões e Provocações. *In*: AGLIARDI, Delcio Antônio (org.). **Educação, Cultura, Patrimônio e Paisagem de Canela**. Caxias do Sul: Educs, 2019.

TESSARI, Anthony Beux; XERRI, Eliana Gasparini. **Um Olhar para as Origens: História do Município de Protásio Alves**. Protásio Alves, RS: Editora Caxias, 2020.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida; COSTA, Wilma Peres da. Formação Docente, História, Memória e Educação Patrimonial: os Desafios para a Produção de Novas Práticas Educativas. *In*: XXVI Simpósio Nacional de História, 2001, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPUH, jul. 2011. p. 1-13. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548856700_8a9f6b3e885962d13d3b800f8a62cf50.pdf. Acesso em: 03 maio 2021.

TOMAZ, Paulo Cesar. A Preservação do Patrimônio Cultural e sua Trajetória no Brasil. **Revista de História e Estudos Culturais**. v. 7, n. 2, p. 1-12. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, maio/jun./jul./ago. 2010. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/260>. Acesso em: 17 maio 2021.

VASCONCELLOS-SILVA, Paulo; ARAUJO-JORGE, Tânia. Análise de Conteúdo por meio de Nuvem de Palavras de Postagens em Comunidades Virtuais: Novas Perspectivas e Resultados Preliminares. *In: VIII Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa*, 2019, Lisboa, Portugal. **Anais [...]**. Lisboa, Portugal: CIAIQ, 2019. p. 41-48. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2002>. Acesso em: 18 maio 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e Currículo. **Contrapontos**. v. 2, n.4, p. 43-51. Itajaí: Univali, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/133>. Acesso em: 11 mar. 2021.

VELHO, Gilberto. Patrimônio, Negociação e Conflito. **Mana**. v. 12, n. 1, p. 237-248. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132006000100009. Acesso em: set. 2020.

VOGT, Olgário Paulo. Patrimônio Cultural: Um Conceito em Construção. **Métis: História & Cultura**. v. 7, n. 13, p. 13-31. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2008. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/687>. Acesso em: 10 set. 2019.

XERRI, Eliana Gasparini. **Nova Prata: uma incursão na história**. Caxias do Sul: Educs, 2004.

_____. O Impresso Jornalístico como Fonte para o Estudo de Temas do Tempo Presente: Gênero, Candidatos e Movimento Social. **Métis: História & Cultura**. v. 18, n. 36, p. 153-176. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/8868>. Acesso em: 17 maio 2021.

ANEXO A – POLÍTICAS PÚBLICAS E PATRIMÔNIO CULTURAL

Marly Rodrigues

Texto extraído de:

RODRIGUES, Marly. Políticas Públicas e Patrimônio Cultural. *In:* CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina (orgs.). **Dicionário Temático de Patrimônio: Debates Contemporâneos**. Campinas: UNICAMP, 2020.

Mais do que instrumentos técnicos e decisões administrativas, a construção de políticas públicas implica disputas entre segmentos sociais. Quando se trata de políticas de patrimônio cultural, estas se ampliam do campo de valores materiais para o de valores simbólicos, uma vez que estão em jogo a valorização de memórias e a legitimação de lugares políticos. Os efeitos das ações públicas ou, por vezes, da ausência de ações públicas relativas ao patrimônio cultural se refletem diretamente na formação do imaginário social e em inúmeras outras áreas de interesse coletivo, como a ambiental, a urbana e a de habitação, essenciais para a realização de direitos dos cidadãos a boa qualidade de vida e acesso à memória. A proteção pública ao patrimônio resulta de uma figura jurídica de aplicação exclusiva do Poder Executivo, o tombamento; ele representa o reconhecimento de valores culturais e pretende impedir a extinção física e a descaracterização de traços básicos dos bens patrimonializados, o que configura, também, restrições ao pleno exercício do direito de propriedade. E, por isso, desejável que se adotem novas formas legais de proteção, de modo a superar resistências às políticas públicas duradouras, já estruturadas nacionalmente no caso de outros vetores da memória social, como o de arquivos. Desde a Revolução Francesa (1789) os estados nacionais estabelecem estruturas administrativas especializadas em destacar bens de interesse coletivo, atribuindo-lhes valores artístico e histórico. Patrimonializados, eles se tornavam um conjunto de grande alcance político, a memória da nação, criando simbolicamente a ideia de herança comum a todos, o que fortalecia a unidade nacional. Em meados do século XX, a renovação das ciências humanas, a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (1945) e outras instituições impulsionaram a internacionalização do conhecimento patrimonialista; ampliou-se a partir de então o conceito de patrimônio, ao mesmo tempo que sua representação simbólica se transferia da nação para a sociedade. No Brasil, em decorrência dos

movimentos por direitos sociais, essa ideia foi consagrada na Constituição de 1988 e favoreceu a democratização do universo de bens tornados patrimônios culturais. Definido como representação material e imaterial de práticas e fazeres de segmentos sociais, ele se tornou parte do direito à memória e marco de reconhecimento da participação de sujeitos sociais, até então esquecidos, na construção da vida coletiva. Dessa perspectiva, o passado não mais se apresenta como algo externo a ser apenas contemplado e fruído; ele se integra ao indivíduo, ou a um grupo, como constituinte daquilo que ele é hoje. Abriram-se, assim, novas possibilidades para a construção de identidades, o redesenho da relação entre a sociedade e seu passado e para a percepção da historicidade da vida social e individual. No Brasil, a lei 378, de 1937, incluiu a criação do Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan), efetivando, assim, a proteção aos bens culturais da nação como um dever de Estado. Então, a ideia de preservar o patrimônio se configurou como missão educadora de uma elite cultural e política, ação pública vista como distintiva e isolada das demais. Foram poucos os momentos em que as políticas públicas de patrimônio se aproximaram da ideia de passado como uma dimensão histórica do presente. A construção do patrimônio como ação distintiva percorreu gerações e ainda integra a mentalidade de agentes públicos, pois foi replicada nos órgãos de proteção ao patrimônio, estaduais e municipais, criados em todo o país a partir da segunda metade dos anos 1960. O decreto 25, de 1937, que organizou a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional, foi modelo para a definição de atribuições dos novos órgãos. Estes adotariam conceitos e procedimentos já consagrados, porém não mais condizentes com os valores sociais, com a ampliação do conceito de patrimônio e seus usos e com a manutenção de ambientes. Em parte, isso explica a falta da desejável articulação entre políticas públicas de patrimônio e as de outras áreas, especialmente as afetas à territorialidade e à qualidade de vida, como a urbana, a ambiental e a de moradia. Embora resistente, essa defasagem tende a ser sanada na mesma medida da adoção de novas metodologias e conceitos operacionais, como o de gestão patrimonial. Vale lembrar a renovação provocada pela curta experiência de reorientação da política federal implementada por Aloisio Magalhães (1927-1982), na década de 1970. Centrada na noção de referência cultural, a decisão sobre a proteção pública se dava a partir dos sentidos e valores dos bens para os sujeitos a eles relacionados. A mesma noção seria retomada na metodologia desenvolvida pelo Iphan, o Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC), a partir do qual se

identificam e se analisam os bens para registro, a forma de salvaguarda instituída pelo decreto 3.551 de agosto de 2000, que também criou o Programa Nacional de Patrimônio Imaterial. No Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo (Condephaat) também se buscaram renovações, como a aplicação do tombamento para a proteção de áreas de importância ambiental. Mas, mesmo dispondo de conceitos renovadores, como, por exemplo, patrimônio ambiental urbano, o Condephaat manteve-se distante dos órgãos de planejamento urbano, o que, possivelmente, contribuiu para a perda de referências espaciais que sustentavam a identificação entre o morador e a cidade, e propiciavam sua percepção como um todo cultural complexo e lugar de memórias.

Para saber mais:

BENHAMOU, F. **Economia do Patrimônio Cultural**. São Paulo: Edições Sesc, 2016.

CHUVA, M.; NOGUEIRA, A. A. G. R. (orgs.). **Patrimônio Cultural: Políticas e Perspectivas de Preservação no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2012.

CRISPIM, F. B. **Entre a Geografia e o Patrimônio: Estudo das Ações de Preservação das Paisagens Paulistas pelo Condephaat (1969-1989)**. São Bernardo do Campo: EdUFABC, 2016.

FERNANDES, E.; ALFONSIN, B. (coord.). **Revisitando o Instituto do Tombamento**. Belo Horizonte: Fórum, 2010.

FONSECA, M. C. L. **O Patrimônio em Processo: Trajetória da Política Federal e a Preservação no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ; Brasília: Minc/Iphan, 2005.

MICELI, S. (org.). **Estado e Cultura no Brasil**. São Paulo: Difel, 1984.

RODRIGUES, M. **Imagens do Passado: A Instituição do Patrimônio em São Paulo 1969-1987**. São Paulo: Ed. Unesp/Imprensa Oficial do Estado/Condephaat/ Fapesp, 2000.

SOARES, L. V. P.; CUREAU, S. **Bens Culturais e Direitos Humanos**. São Paulo: Edições Sesc, 2015.

ANEXO B – HISTÓRICO DO COLÉGIO NOSSA SENHORA APARECIDA

Eliana Gasparini Xerri

Texto extraído de:

XERRI, Eliana Gasparini. **Nova Prata**: uma incursão na história. Caxias do Sul: Educ, 2004.

No termo de visita do arcebispo metropolitano de Porto Alegre, Dom João Becker, ocorrida de 25 a 28 de abril de 1915, está registrado o pedido de que o vigário e o povo de Capoeiras auxiliem as Irmãs da Congregação do Sagrado Coração de Maria, para que continuem no estabelecimento de ensino, pois encontram grandes dificuldades para fazê-lo, com número de alunos deficiente. O arcebispo sugere que os moradores de Capoeiras auxiliem as Irmãs com ofertas de produtos coloniais. Mesmo com os pedidos do arcebispo, o estabelecimento de ensino foi fechado temporariamente.

Em 1935, tendo como pároco local o Padre Luiz Mascarelo, ficou registrada a urgência de se organizar uma comissão pró-colégio dirigido por Irmãs para a instrução das crianças. A comissão deveria angariar fundos para a construção e estava composta por Atilio Pessato - Presidente, Carlos Tarasconi - Tesoureiro, José Cherubini - Secretário.

Durante a visita pastoral do bispo Dom José Barea, realizada em 16 de maio de 1936, foi autorizado aos fabriqueiros que auxiliassem com a quantia de 25:000#000 as Irmãs, para que adquirissem o prédio pertencente a Coradin, objetivando o funcionamento de um colégio.

No ano de 1937, as Irmãs do Puríssimo Coração de Maria voltaram ao Prata abrindo o colégio. Foi adquirida a casa de Clemente Tarasconi por vinte e cinco contos, doados às Irmãs que aqui chegaram em 24 de fevereiro, vindas de Nova Bassano. Em 1 de março abriram matrícula, em doze de maio o bispo benzeu a capela celebrando missa. Naquele ano, a festa em honra de Nossa Senhora de Lourdes foi em benefício do Colégio.

Em visita pastoral realizada em 18 de maio de 1940, Dom José Baréa, bispo diocesano, registrou seu agrado com o colégio das Irmãs, escrevendo que era uma

bela e consoladora realidade. No dia de 4 de abril de 1943, foi benta a pedra fundamental da nova Escola Particular Nossa Senhora Aparecida,

Em 19 de novembro de 1944, presidida pelo reverendo Padre Luiz Mascarello, ex-vigário, representando o bispo, foi realizada a festa de inauguração da Escola Particular Nossa Senhora Aparecida de propriedade das Irmãs da Congregação do Puríssimo Coração de Maria. A festa foi precedida por solene tríduo na capela da escola e de festejos no salão São João. Às 10 horas foi celebrada missa na capela da escola, ao meio-dia foi servido na escola um almoço a autoridades e pessoas convidadas.

No ano de 1944, depois de reunião com pais na Escola Nossa Senhora Aparecida, ficou resolvido que seria aberto o ginásio misto no ano de 1946. O ano de 1945 ficou reservado para o curso preparatório. Segundo consta no histórico do colégio, o corpo docente da escola era o seguinte em fevereiro de 1945, registrado pela Madre São Félix e pela Irmã Lunila:

Vigário Padre Adolfo Fedrizzi: Latim, Francês, História Geral e do Brasil

Irmã Maria Teolide: História do Brasil, Geografia Geral e Ciências Naturais

Irnes Schneider Macuco: Português, Matemática, Desenho

Dr. Paulo Brasil: Português, Latim, Francês, Inglês

Carime Elias: Trabalhos Manuais, Economia Doméstica, Música

João Callego: Educação Física do Ministério, Educação e Saúde

Diretora: Madre Florência do Coração de Maria.

No dia 15 de março de 1946, iniciaram-se as aulas do Ginásio Nossa Senhora Aparecida, devidamente equipado contendo a 1ª série com mais de quarenta alunos.

A festa de inauguração oficial do Ginásio Nossa Senhora Aparecida ocorreu em 15 de agosto de 1946, dia da festa de Nossa Senhora da Glória, com a presença de Dom José Baréa e da Madre Geral. A festa foi precedida por uma novena.

No ano de 1948, a Direção foi assumida pela Rvda. Madre Teolide de Jesus Sacramentado.

Em 8 de dezembro de 1949, realizou-se a primeira solenidade de formatura do ginásio com missa onde ocorreu a bênção dos anéis e da bandeira do ginásio. Os formandos foram: Dartagnan Gallego, Dorvalino Túlio Zamin, Estela Dal Pai, Gabriel Krüger, Gema Elconilde Peruzzo, José Callegaro Neto, Maria Hildegard Oppermann, Maria Teresinha Ghidini, Ottorino Ailcor Ponzoni, Omar Barcellos de Oliveira, Reni Francisco Zardo, Ramiro Pletsch.

No dia 8 de dezembro de 1956, foi rezada missa da formatura da primeira turma do ginásio. Em 8 de dezembro de 1958, ocorreu solenidade da formatura da 4ª série ginásial do Aparecida com sessão solene no Grêmio Pratense. No dia 13 de dezembro houve a formatura do curso de Técnico em Contabilidade do Ginásio Aparecida também no Grêmio Pratense. Em 1959, a escola contava com 520 alunos entre internos e juvenistas: 287 no primário, 198 no curso ginásial, 35 no curso do comércio.

Com a formação do Bairro Promorar, no ano de 1982, o Colégio Nossa Senhora Aparecida passou a ter uma extensão na localidade, iniciando as atividades em 12 de março de 1983, tendo 127 alunos da 1ª até a 3ª séries do ensino primário. As professoras que atuaram no bairro foram: Ana Beatriz Machado Fontoura, Adélia Carnevalli, Marilice Cassol, Sirlei Regina Tarasconi, Terezinha Lunardi, tendo como coordenadora religiosa a Irmã Anésia Thieli.

No ano de 1990, foi criado o Curso Supletivo de 1º Grau, oportunizando estudos aqueles que, por diversos motivos, foram impedidos de dar andamento ou concluir o curso fundamental.

Devido às dificuldades em manter a escola, em 29 de dezembro de 1969, foi criada e inscrita a Associação Comunitária de Educação e Ação Social de Nova Prata - Aceasnop, entidade que mantém o colégio. A primeira diretoria da Aceasnop, eleita em 10 de dezembro de 1969, foi assim constituída: Presidente - Gilberto Spiller; Vice-Presidente - Oscar Nedeff; Superintendente - João Carlos Schmit.

Seguiram-se as diretorias que tiveram como presidentes: Adolfo Cerri, Geraldo João Agustini, Miguel Santin, Luiz Antônio de Oliveira, Arlindo Paludo, Pascoal Bavaresco, Dirceu Justi.

Foram diretores do colégio: Irmã Maria Florência do Coração de Maria (1937-1947); Irmã Madre Teolide Trevisan (1948-1952); Madre Maria Renata; Irmã Hortência Schmidt; Irmã Irma Pretto; Irmã Honorina Taschetto Biasi; Nair Siviero; João Carlos Schmitt; Antônio Reis de Andrade; Neusa R. Berquó; Terezinha Colla; Bernardete Pandolfo Nedeff; Luciano Toscan.