



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

PROFHISTÓRIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

Bruce Marlon Costa

"PROFESSOR, EU NÃO ACREDITO  
QUE A ESCOLA ERA ANTES UM  
GRANDE MILHARAL!": O ENSINO  
DE HISTÓRIA E A ETNOGRAFIA  
DO CUPINCHA NO BAIRRO  
JARDIM ELÍSIOS E NA EMEF  
MARIO PEDROSA EM CAXIAS DO  
SUL - RS (1983-2019).

Porto Alegre  
2022



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

BRUCE MARLON COSTA

**“PROFESSOR, EU NÃO ACREDITO QUE A ESCOLA ERA ANTES UM GRANDE MILHARAL!”: O ENSINO DE HISTÓRIA E A ETNOGRAFIA DO CUPINCHA NO BAIRRO JARDIM ELÍSIOS E NA EMEF MARIO PEDROSA EM CAXIAS DO SUL – RS (1983-2019).**

Porto Alegre  
2022

BRUCE MARLON COSTA

**“PROFESSOR, EU NÃO ACREDITO QUE A ESCOLA ERA ANTES UM GRANDE MILHARAL!”: O ENSINO DE HISTÓRIA E A ETNOGRAFIA DO CUPINCHA NO BAIRRO JARDIM ELÍSIOS E NA EMEF MARIO PEDROSA EM CAXIAS DO SUL – RS (1983-2019).**

Trabalho de Defesa apresentado ao Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Temístocles Cezar

Porto Alegre  
2022

CIP - Catalogação na Publicação

Costa, Bruce  
"PROFESSOR, EU NÃO ACREDITO QUE A ESCOLA ERA ANTES  
UM GRANDE MILHARAL!": O ENSINO DE HISTÓRIA E A  
ETNOGRAFIA DO CUPINCHA NO BAIRRO JARDIM ELÍSIOS E NA  
EMEF MARIO PEDROSA EM CAXIAS DO SUL - RS (1983-2019).  
/ Bruce Costa. -- 2022.  
105 f.  
Orientador: Temístocles Cezar.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências  
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de  
História, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Ensino de história. 2. Etnografia. 3.  
Patrimônio cultural. 4. Memória. I. Cezar,  
Temístocles, orient. II. Título.

Bruce Marlon Costa

**“PROFESSOR, EU NÃO ACREDITO QUE A ESCOLA ERA ANTES UM GRANDE MILHARAL!”: o ensino de história e a etnografia do cupincha no bairro Jardim Elísios e na E.M.E.F Mario Pedrosa em Caxias do Sul – RS (1983-2019).**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Porto Alegre 26 de agosto de 2022.

Resultado: Aprovado

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. Temístocles Cezar  
Departamento de História  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Mara Rodrigues  
Departamento de História  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

---

Prof. Dr. Benito Schmidt  
Departamento de História  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Katani Monteiro  
Departamento de História  
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

## DEDICATÓRIA

Eu dedico este trabalho a minha mãe Marili, que, apesar dos 800 km de distância, sempre me animou e acolheu com sua fé, perseverança e afeto. A minha esposa Morgana, que me influenciou com o seu olhar especial sobre as/os jovens e a assistência social, o que me fez perceber o invisível, além dela ter vivenciado comigo essa difícil trajetória.

## **AGRADECIMENTOS**

Como a afinidade entre as/os alunas/os da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mario Pedrosa, esta dissertação é a tessitura de uma malha relacional desenvolvida no decorrer de dois anos de mestrado. Na brevidade desta ocasião não será possível expressar a profundidade das aflições e dos regozijos vividos, mas cabe uma tentativa de homenagear aqueles que trilharam este caminho comigo.

Principio agradecendo a Temístocles Cezar, orientador desta dissertação, que mesmo com os inúmeros impasses gerados pela pandemia sempre me apoiou. Com ele versei sobre as relações entre o tempo, a escrita da história e o método etnográfico, que foram basilares para a concepção deste trabalho. Sou muito contente de ter sido orientado por ti.

O meu agradecimento vai para as/os estudantes da EMEF Mario Pedrosa, que no ano de 2019 toparam o desafio de pensar o seu bairro, o Jardim Elísios. Acompanhar de perto as suas ansiedades, seus limites e como estes eram superados fez com que a minha fé na educação se renovasse. Vocês são as/os coautores deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, do qual fui partícipe, pelo zelo, dedicação e sua escuta ativa, em especial as professoras Caroline Pacievitch e Caroline Silveira Bauer, que foram as coordenadoras do programa. E mais, agradeço por toda fundamentação fornecida no decorrer das disciplinas e pelas atividades práticas propostas.

Aos docentes Mara Rodrigues e Benito Schmidt, que ao perscrutarem este trabalho durante a qualificação abriram novos horizontes com suas sugestões e críticas, uma ocasião primordial para a demarcação das trilhas a serem exploradas.

[...]Sempre quis falar  
Nunca tive chance  
Tudo que eu queria  
Estava fora do meu alcance  
Sim, já  
Já faz um tempo  
Mas eu gosto de lembrar  
Cada um, cada um  
Cada lugar, um lugar  
Eu sei como é difícil  
Eu sei como é difícil acreditar  
Mas essa porra um dia vai mudar  
Se não mudar, pra onde vou  
Não cansado de tentar de novo  
Passa a bola, eu jogo o jogo

Eu vejo na TV o que eles falam sobre  
o jovem não é sério  
O jovem no Brasil nunca é levado a  
sério  
Eu vejo na TV o que eles falam sobre  
o jovem não é sério, não é sério  
Eu vejo na TV o que eles falam sobre  
o jovem não é sério  
O jovem no Brasil nunca é levado a  
sério  
Eu vejo na TV o que eles falam sobre  
o jovem não é sério, não é sério

A polícia diz que já causei muito  
distúrbio  
O repórter quer saber porque eu me  
drogo  
O que é que eu uso  
Eu também senti a dor  
E disso tudo eu fiz a rima  
Agora tô por conta  
Pode crer que eu tô no clima  
Eu tô no clima, segue a rima [...]

*Charlie Brown Jr.*



## RESUMO

A organização curricular do município de Caxias do Sul foi alterada com aporte nas conferências relativas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que resultou na introdução do *Referencial Curricular* (DOCCX) no ano de 2019. O corolário dessa operação na EMEF Mario Pedrosa foi a decodificação do bairro Jardim Elísios e da própria escola por meio do ensino de história e da etnografia. Assim, a questão “que pessoas, lugares ou práticas te fazem se sentir bem no bairro e na escola” foi respondida pelos estudantes com propósito de incitar a referencialidade, o pertencimento e o respeito com sua comunidade. Esta pergunta foi respondida por intermédio das *fontes provocadas* (entrevistas orais, maquetes, desenhos e fotografias), que contestaram o monopólio da escrita nas práticas escolares. Desse modo, a hipótese temporal presentismo, criada por François Hartog, foi utilizada para pensar os conceitos etnografia, patrimônio e memória, que deram suporte a esta pesquisa. Nesse ínterim, refletir sobre o método etnográfico foi valioso para o ensino de história, então, dessa meditação a *etnografia do cupincha* foi formulada para notabilizar o protagonismo estudantil e endossar uma postura *horizontal* de interação entre docentes e discentes, para assim viabilizar que o ensino de história seja significativo para seus partícipes. Além disso, pesquisamos sobre as alternativas possibilitadas pelo uso do patrimônio cultural, e mais, como a memória operou na reflexão estudantil acerca do bairro e da escola. Nesse contexto, o produto deste trabalho foi a (o) *exposição/memorial iconográfico do bairro Jardim Elísios e da EMEF Mario Pedrosa* e o *I Seminário de Pesquisa das Escolas da Rede Municipal de Caxias do Sul*, que transcorreu na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Logo, contemplamos como os discentes se apropriaram do bairro e da escola na construção de uma articulação entre passado, presente e futuro. Por conseguinte, a autonomia estudantil foi fomentada pela produção do conhecimento a partir da *etnografia do cupincha* e das *fontes provocadas*, afinal de contas, o tempo e o espaço converteram-se em matéria prima para a elaboração de um sentido individual de bairro, por fim, os estudantes se aperceberam enquanto sujeitos ativos na produção do conhecimento histórico e com a capacidade para mudar aspectos de sua realidade.

**Palavras-chave:** Ensino de história. Etnografia. Patrimônio cultural. Memória.

## ABSTRACT

The curricular organization in Caxias do Sul was modified based on the conferences related with the *National Common Core Curriculum* (BNCC), which resulted in the introduction of the *Curricular Reference* (DOCCX) in 2019. In Mario Pedrosa Basic School a result of such operation was the codification of the Jardim Elísios neighborhood and the school itself through the teaching of History and Ethnography. Accordingly, the question “which persons, places or practices make you feel good in the neighborhood and in the school” was answered by the students with the purposes of stimulating some referentiality, belonging and respect for their community. This question was answered through the use of *provoked sources* (oral interviews, models, drawings and photography), which contested the monopoly of writing in school practices. For that reason, the temporal hypothesis presentism, elaborated by François Hartog, is applied to reflect on the concepts of ethnography, heritage and memory, which support this research. In this meanwhile, reflecting about ethnography was important for the teaching of History. Thus, from this meditation, the ethnography “cupincha” was formulated to make noticeable the students’ protagonism and endorse a horizontal attitude of interaction between teachers and students, making the teaching of History meaningful to the students. In addition to that, this research encompasses the alternatives made available by the use of cultural heritage and how memory operates in the reflection students make about the neighborhood and the school. In such context, the product of this work was *the exposition/iconographic memorial of the Jardim Elísios Neighborhood and of Mario Pedrosa Basic School and the I School Research Seminar of the Caxias do Sul Educational System*, that took place in Caxias do Sul University. Hence, this research considers how students appropriate of the neighborhood and school for the construction of an articulation between past, present and future. Consequently, student autonomy was fomented via knowledge production departing from the “cupincha” ethnography and from *provoked sources*, after all time and space were converted into raw material for the elaboration of an individual sense of neighborhood. Finally, students recognized themselves as active subjects for production of historical knowledge, with capacity to change aspects of their own reality.

**Keywords:** Teaching of History. Ethnography. Cultural heritage. Memory.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Banner exposto durante a festa da família, em 2019.....	17
FIGURA 2 – “Olhem a lembrança que o Facebook me mandou hoje... não é uma lembrança feliz, mas ainda assim a nossa essência de verdade aparece no texto” ...	38
FIGURA 3 – Postagem "o que é a momo?".....	39
FIGURA 4 – “Recado para a comunidade escolar” .....	40
FIGURA 5 – EMEF Mario Pedrosa.....	48
FIGURA 6 – “La escola de papel” .....	48
FIGURA 7 – Muitas casas 1.....	68
FIGURA 8 – Maquete do parquinho.....	70
FIGURA 9 – <i>Greenville</i> .....	72
FIGURA 10 – .UBS referência do bairro à saúde.....	74
FIGURA 11 – Comunidade Nossa Senhora Aparecida.....	76
FIGURA 12 – Local de esportes Cristo Operário JP Games.....	78
FIGURA 13 – <i>Andreazza</i> economia do bairro.....	79
FIGURA 14 – Nosso bairro.....	80
FIGURA 15 – Entrada da escola.....	82
FIGURA 16 – O portão mágico.....	83
FIGURA 17 – Mural representativo da escola.....	85
FIGURA 18 – Árvore dos pensamentos.....	86
FIGURA 19 – Amizade.....	87
FIGURA 20 – Alegria.....	88
FIGURA 21 – Recreio: tarde.....	88
FIGURA 22 – Área coberta.....	89
FIGURA 23 – Ginásio.....	90
FIGURA 24 – Estudando para um futuro melhor.....	90
FIGURA 25 – Partes favoritas da escola I.....	91
FIGURA 26 – Pessoas que ajudaram a construir a história da nossa escola.....	92
FIGURA 27 – Biblioteca.....	93
FIGURA 28 – Partes favoritas da escola II.....	94
FIGURA 29 – Unidos para “sempre” .....	95

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Excerto do Cronograma da 1º Etapa de Formação Continuada de Professores - Referencial Curricular.....	61
TABELA 2 – Excerto do Cronograma da 2º Etapa de Formação Continuada de Professores - Referencial Curricular.....	61

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABHO – Associação Brasileira de História Oral
- AMOB – Associação de Moradores do Bairro
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CODECA – Companhia de Desenvolvimento de Caxias do Sul
- CPDOC-FGV – Centro de Pesquisa e Documentação em História Contemporânea da Fundação Getúlio Vargas
- CPM – Conselho de Pais e Mestres
- DOCCX – Referencial Curricular
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EJA – Educação para Jovens e Adultos
- I ENEP – I Encontro Nacional de Educação Patrimonial
- LIE – Laboratório de informática
- PROEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos
- SMED – Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul
- SPHAN – Serviço Patrimônio Histórico Artístico Nacional
- TA – Turma de Aceleração
- UCS – Universidade de Caxias do Sul
- UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

## Sumário

<b>SUMÁRIO.....</b>	<b>13</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1 - O ENSINO DE HISTÓRIA: A ETNOGRAFIA DO CUPINCHA, A PATRIMONIALIZAÇÃO E A MEMÓRIA .....</b>	<b>26</b>
1.1. A etnografia do “cupincha”.....	26
1.2. A patrimonialização.....	38
1.3. A memória.....	47
<b>CAPÍTULO 2 – A(O) EXPOSIÇÃO/MEMORIAL ICONOGRAFICA(O) DO BAIRRO JARDIM ELÍSIOS E DA EMEF MARIO PEDROSA.....</b>	<b>59</b>
2.1. Antecedentes.....	59
2.2. As possibilidades das “Fontes Provocadas” para o ensino de história.....	63
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>96</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E FONTES.....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICE A - FICHA DE INSCRIÇÃO.....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA.....</b>	<b>104</b>

**Título: Professor, eu não acredito que a escola era antes um grande milharal!". O ensino de história e a etnografia do cupincha no bairro Jardim Elísios e na EMEF Mario Pedrosa em Caxias do Sul – RS (1983-2019).**

## 1. Introdução

*Ser e saber são um mar sem margens: quanto mais progredimos, tanto mais desmedidamente se estende o que ainda está a nossa frente; cada triunfo do saber encerra em si cem confissões do não saber.*

*Isaac Newton*

O título desta pesquisa, **“Professor, eu não acredito que a escola era antes um grande milharal!”. O ensino de história e a etnografia do cupincha no bairro Jardim Elísios e na EMEF Mario Pedrosa em Caxias do Sul – RS (1983-2019)**, remete à expressão de surpresa entoada pela aluna Josefa A. da sétima série ao entrar em contato com o passado de seu bairro. Neste trabalho, analisamos a criação de uma exposição iconográfica/memorial e de entrevistas realizadas no espaço escolar durante o ano de 2019. As representações etnográficas do bairro *Jardim Elísios* e da *Escola Municipal de Ensino Fundamental Mario Pedrosa*, em Caxias do Sul, foram construídas pelas problematizações das/os estudantes, sendo essa tarefa aplicada em turmas de sétimos e oitavos anos, no terceiro trimestre letivo. Nesse sentido, a proposta transcorreu pautada na estrutura conceitual triádica, que serviu como ponto de apoio para nossa análise: etnografia, memória e patrimônio cultural.

As descrições e os relatos pessoais foram apresentados para compor as ideias em pauta. Com objetivo de manter a confidencialidade e de proteger a privacidade, o bairro, a escola, alguns estabelecimentos e os demais envolvidos receberam nomes fantasia para resguardar suas identidades, alguns detalhes, características particulares e imagens foram alterados de modo que impeçam a identificação dos indivíduos. No que diz respeito a série de entrevistas realizadas pelas/os estudantes e suas produções iconográficas, nós optamos por manter as particularidades de cada

aluna/o, em outras palavras, suas eventuais imprecisões nas normas cultas do português foram transcritas de forma literal, em apreço a trajetória desses discentes.

Nesse ínterim, faz-se necessário comentar que o empreendimento sofreu impactos derivados da Covid-19, afinal de contas a nossa perspectiva era de implementar a prática em uma segunda oportunidade com aprimoramentos no ano de 2020, contudo, isso foi impossibilitado pelo isolamento social e por uma série de cuidados atrelados a pandemia.

A partir de fevereiro de 2019, fui realocado como professor titular de Estudos Sociais na EMEF Mario Pedrosa, que possui médio porte e atende o público do bairro Jardim Elísios. No mesmo ano, houve, por parte da *Secretaria Municipal de Educação da prefeitura de Caxias do Sul*, a promoção de encontros introdutórios para a implementação do novo *Referencial Curricular (DOCCX)* inspirado nas discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que promoveram atividades interdisciplinares, auxiliando a composição de projetos científicos na rede pública. Então, o projeto da nossa escola pautou uma leitura etnográfica do bairro Jardim Elísios, que, além de produzir um questionário socioeconômico, tomou por base a seguinte pergunta: que pessoas, lugares ou práticas fazem você se sentir bem no bairro e na escola?

A questão norteadora foi respondida de forma não convencional, por intermédio de entrevistas estruturadas, de desenhos, de fotografias e de maquetes. Dessa forma, o material deslocou a escrita – que ocupa o papel de protagonista na maioria das produções escolares – para o segundo plano, sendo empregada apenas quando os recursos para a resposta ao questionamento foram limitados, em especial no que tange à prática da história oral. Logo, efetuou-se uma exposição na escola e, posteriormente, um trabalho apresentado no *I Seminário de Pesquisa das Escolas da Rede Municipal de Caxias do Sul*, que transcorreu na Universidade de Caxias do Sul (UCS).

O projeto englobou quase todas/os as/os professoras/es do 7º, 8º e 9º anos. Nele, permitiu-se a combinação entre as turmas de uma mesma série. As/Os estudantes se organizaram em grupos de até seis integrantes e responderam à pergunta norteadora, mediante cinco relatos divididos entre as linguagens (entrevistas,



desenhos, fotografias e maquetes) para mostrar a sua percepção acerca do bairro e da escola.<sup>1</sup>

Para a execução da empreitada, as/os estudantes receberam uma ficha de inscrição, que continha informações importantes, como o nome das/os integrantes, a turma e o título das produções. Além disso, havia um espaço destinado à avaliação por parte das/os professoras/es, englobando os seguintes critérios: *estética, investigação, originalidade e normas de redação*. As informações citadas teceram um parâmetro que serviu a professoras/es e a alunas/os, embora com objetivos diferentes.<sup>2</sup>

O presente estudo reflete sobre a prática implementada durante o processo supracitado, tendo em vista que o bairro é uma amálgama entre o loteamento iniciado na década de 1950 – em paralelo com a criação da empresa *André Thevet* – e a ocupação irregular, que se iniciou na década de 1970 por parte da população com baixo poder aquisitivo. Além dos fatores externos, a escola é permeada por situações de complexidade, como relatos de crianças com transtornos psicológicos e momentos de desinteresse pela dinâmica escolar. Ademais, a destruição física do colégio é uma constante; quadro sintomático de uma região em vulnerabilidade social, na qual a violência e o narcotráfico se fazem presentes. Durante o início daquele ano letivo, a direção da EMEF Mario Pedrosa implementou um projeto que estimulou reflexões que se estenderam até o final do ano; em 2019, seu nome foi *Para a escola Mario Pedrosa, você é o maior patrimônio*. Conforme visualizamos na figura 1, o título citado não ocorre ao acaso; ele é produto da conjuntura complexa e constitui-se em fissura que revela uma forma de experiência do tempo, uma solução de continuidade imposta por um presente perpétuo, inacessível e quase imóvel, que apela ao patrimônio para buscar a superação dos contrassensos locais. Assim, nossa ponderação problematizou essa estratégia. Depreende-se daqui que o movimento *Para a escola Mario Pedrosa você é o maior patrimônio* e *I Seminário de Pesquisa das Escolas da Rede Municipal de Caxias do Sul* estão interligados.<sup>3</sup>

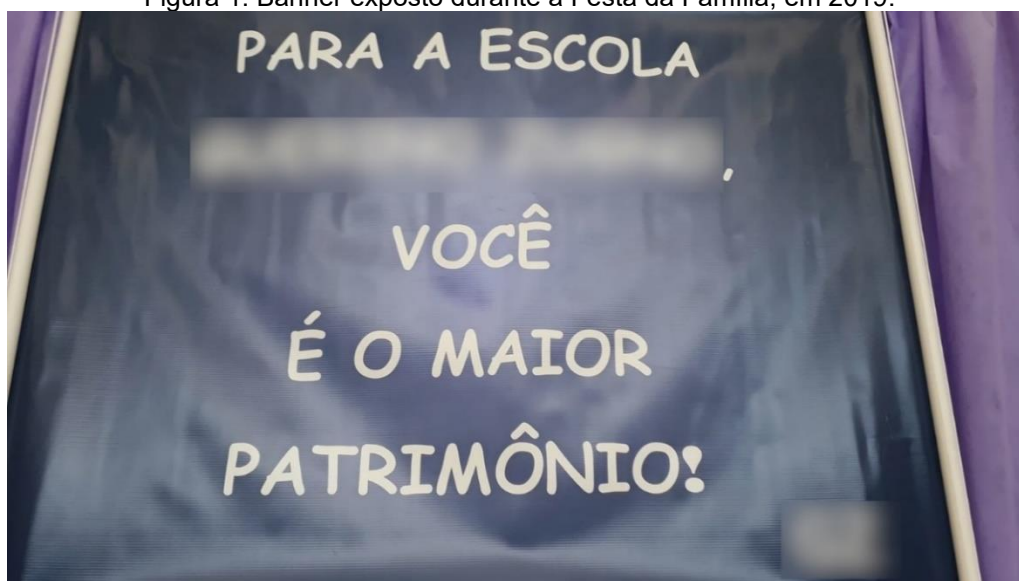
---

<sup>1</sup> A professora Sebastiana, a princípio, acatou a ideia e, posteriormente, recusou a prática de aplicar a nota coletiva, pois “o aluno Raimundo aprontou o ano inteiro, pintou e bordou, agora ele vai se safar por causa disso?”. Ela ministra aulas de matemática e ciências, portanto, engendrou um projeto próprio que tangeu ao “patrimônio ambiental” do bairro com enfoque na flora e fauna.

<sup>2</sup> Ver Apêndice A e Apêndice B.

<sup>3</sup> Na rede pública do Município de Caxias do Sul, as disciplinas de História e de Geografia eram integradas com o nome Estudos Sociais. A empresa *André Thevet* era anteriormente conhecida como *Nicola*. Atualmente, a empresa produz carroceria de veículos de transporte, que inclui exportação de

Figura 1: Banner exposto durante a Festa da Família, em 2019.



Fonte: Acervo pessoal.

A EMEF Mario Pedrosa foi erigida por intermédio do Decreto 4.890, de 23 de junho de 1982 com Autorização de Funcionamento pela Portaria Nº 2.445, de 03 de fevereiro de 1983 publicada no Diário Oficial no dia 09 de fevereiro de 1983. Ela encontra-se na comunidade dos Jardim Elísios, sendo um dos maiores bairros da cidade de Caxias do Sul. A escola foi nomeada de forma honorífica, em outras palavras, Mario Pedrosa foi cidadão caxiense produto da imigração italiana, uma efígie do município na qualidade de mentor de entidades cooperativas e agremiações sociais, e mais, um dos idealizadores do Monumento Nacional ao Imigrante, um marco simbólico da identidade caxiense. Em vista disso, alicerçada para acolher às carências de seu corpo social, o educandário auxiliava exclusivamente discentes inscritos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A datar de 1998, contemplou as 5ª e 6ª séries e em 2000, o Ensino Fundamental completo. Entremeados de 1997 a 2001, no período noturno, ofertou o PROEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos, homólogo aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desde 2011 implantou-se a categoria EJA – Educação para Jovens e Adultos, no mesmo turno. No ano que se seguiu iniciou-se a Educação Infantil de 5 anos, que foi ofertada no período diurno. Deve-se concluir que a EMEF Mario Pedrosa distendeu com os Jardim Elísios, transitou por reestruturações e atualmente dispõe dois pavilhões de salas de aula, refeitório,

---

seus produtos para mais de sessenta países BOSCO, Vera Lúcia Dal. *Relatório do estudo da realidade da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Mario Pedrosa e da comunidade do bairro Jardim Elísios II*. Caxias do Sul: UCS, 1992. pp. 14-15; HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 39.

biblioteca, laboratório de informática (LIE), sala de reuniões multimídia, pátio, quadras esportivas, ginásio, espaço lúdico e parque.<sup>4</sup>

Aliás, a contemporaneidade é marcada pela impessoalidade, pela sensação de desenraizamento e de não pertencimento, é importante pensar as escolas como espaços de contradição, no qual diferentes percepções e leituras entram em conflito. Logo, trabalhamos outras formas de produção de conhecimento nesse ambiente, uma vez que este espaço não se resume apenas à produção de conteúdo escolar.<sup>5</sup>

Nessa perspectiva, o ensino de História interrogou a diversidade da experiência humana, bem como o estudo do passado subsidiou nossa compreensão sobre quem somos e quais caminhos queremos trilhar. Sendo assim, trabalhar a relação entre o passado e o presente mostrou-se profícuo tanto para as/os estudantes como para suas/seus professoras/es.

Esta pesquisa surgiu de inquietações acerca do conturbado cotidiano escolar, o qual se apresentou como quadro enigmático e, apesar do contato diário, permeado por práticas invisíveis aos olhos dos educadores. Dessa forma, o trabalho etnográfico de análise do bairro e da escola nos possibilitou indagar sobre a experiência humana no tempo e relacionar as variações culturais ocorridas no referido espaço, a fim de rompermos com um processo de “encapsulamento” temporal. Portanto, a criação da exposição iconográfica e a aplicação metodológica da história oral se deram por sua potencialidade para o ensino de história, uma vez que essa prática direcionada fomenta a prospecção discente do passado do bairro e da escola. Outrossim, estimulamos as relações de referencialidade, de pertencimento e de respeito com o bairro e a escola por intermédio da valorização do patrimônio cultural.<sup>6</sup>

A inovação política interdisciplinar de implementação do *Referencial Curricular/2019* (DOCCX) em consonância com as discussões acerca da *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC), fomentada pelo município, entrou em conflito contra a burocracia escolar da proposta curricular anterior, dado que engessou a dinâmica de produção. Com efeito, boa parte das mobilizações para articulação da

---

<sup>4</sup> CAXIAS DO SUL. Proposta Pedagógica da Educação Básica, para as Etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e da Modalidade da Educação Especial. Caxias do Sul, 2016. p.3.

<sup>5</sup> HADLER, Maria; Bernardes, Maria. *Memória e escola: olhares sensíveis para um patrimônio cultural*. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.24933/horizontes.v35i1.463>>. Acesso em 06 de julho de 2019.

<sup>6</sup> FABIAN, Johannes. *O tempo e o outro: como a antropologia estabelece seu objeto*. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. pp. 75-76; BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Ed. Cortez, 2008. p. 335.

atividade científica se deram em espaços e horários alternativos e o quadro de professores demandou que a direção criasse condições de articulação.

De acordo com Circe Bittencourt, o ensino de história subsidia a composição de um sujeito analítico que exerça sua criticidade na comunidade em que vive. Desse modo, ao examinar o passado do bairro e da escola por meio da exposição iconográfica e das entrevistas, os alunos ponderaram sobre o presente e foram incitados a identificar-se como promotores da construção de uma sociedade democrática.<sup>7</sup>

Não se tratou de uma abordagem vinculada aos locais de memória, mas sim de considerar que os agentes do passado, como sujeitos de iniciativa que elaboraram expectativas, projetos e desejos, recorriam à retrospectiva e à prospecção<sup>8</sup>.

Logo, exploramos as contradições do território, com o objetivo de fomentar a investigação discente do passado da EMEF Mario Pedrosa e sua relação com o bairro Jardim Elísios. Para esse fim, foi efetuada, como acima explicado, uma exposição iconográfica e das entrevistas, no ano de 2019, pela equipe diretiva, professores e estudantes. Dessa forma,

o patrimônio cultural pode e deve ser utilizado por todos que compõem nossa sociedade, sejam na condição de crianças, jovens ou adultos, como fonte para o conhecimento, tanto individual quanto coletivo, sobre o nosso passado, sobre nossas tradições, capacitando-nos para que possamos ser capazes de usufruir e valorizar nossa herança cultural, bem como mediante processos de criação cultural, quando necessário, estejamos capacitados a atos de resignificação, incorporando-a a nossa vida cotidiana, ao nosso dia a dia.<sup>9</sup>

Nessa mesma ótica, Vera Barroso destaca que a educação patrimonial atua como processo ativo de conhecimento, enquanto a apropriação de um bem, para fruição social, contribui para o reconhecimento de si no espaço e no tempo, despertando o sentimento de pertença.<sup>10</sup>

---

<sup>7</sup> BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Ed. Contexto, 2004, p. 19.

<sup>8</sup> NORA, Pierre. Entre memória e história. *A problemática dos lugares*. Proj. História. São Paulo, dezembro, 1993. p. 07; RICOEUR, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007, p. 392-393.

<sup>9</sup> OLIVEIRA, Almir. Educação Patrimonial. IN: FERREIRA, Marieta de Moraes, OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Dicionário de ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p. 98.

<sup>10</sup> BARROSO, Vera Lúcia Maciel. Educação patrimonial e ensino de História: registros, vivências e proposições. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel (et al.) *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Est. Exclamação: ANPUH/RS, 2010, p. 21.

Nesse viés, a etnografia do bairro e da escola foi uma estratégia de questionamento acerca do presentismo enquanto política temporal. Por conseguinte, almejamos perceber como o ensino de história pôde utilizar a etnografia para compreender as permanências e as mudanças no bairro Jardim Elísios e na EMEF Mario Pedrosa (1983-2019).<sup>11</sup>

A partir da combinação entre a problemática e o referencial teórico de pesquisa, definimos como objetivos gerais:

- I. Refletir sobre as contribuições do método etnográfico para o ensino de história;
- II. Identificar as relações entre a memória, o bairro e a escola;
- III. Compreender as potencialidades do conceito patrimônio cultural para o ensino de história;
- IV. Recuperar a história do bairro Jardim Elísios e da EMEF Mario Pedrosa;
- V. Problematizar a exposição/memorial iconográfica (o) do bairro Jardim Elísios e da EMEF Mario Pedrosa.

Assim, fundamentado nesses objetivos e pautado em sua interlocução, o trabalho foi dividido em dois segmentos:

1. *O ensino de história: a etnografia do “cupincha”, a memória e a patrimonialização;*
2. *A exposição/memorial iconográfica (o) do bairro Jardim Elísios e da EMEF Mario Pedrosa.*

O primeiro, intitulado *O ensino de história: etnografia, memória e a patrimonialização*, direcionou-se ao referencial teórico, em que utilizamos o método etnográfico como forma de compreender os processos do dia a dia do cotidiano escolar, adotando um diário de campo para essa finalidade. Nesta etapa, refletimos sobre as produções: GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas.*; SAHLINS, Marshall. *Ilhas da História.*; CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX.*; FABIAN, Johannes. *O tempo e o outro: como a antropologia estabelece seu objeto.* ROCKWELL, Elsie. *La experiência etnográfica:*

---

<sup>11</sup> HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. pp. 200-201. A memória e o patrimônio são destacados por François Hartog como diagnóstico do regime de historicidade atual, um horizonte presentista. Este termo foi construído em oposição ao conceito futurismo que estava em voga na primeira metade do século XX. O presentismo estabelece uma relação de imobilidade diante do tempo, um passado que não passa ou um futuro que não pode ser previsto, o uso atual da memória e do patrimônio endossa essa prática. Isso não implica condenar o uso destes conceitos, deve-se ter cuidado ao aplicá-los de forma reflexiva para que a memória e o patrimônio não ossifiquem a nossa relação com tempo.

*historia e cultura en los procesos educativos*. LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*.

Ainda na mesma etapa, identificamos as relações entre a memória, o bairro e a escola, exercício importante para análise das fontes de pesquisa, a leitura dos textos a seguir será necessária: HALBWACHS, Maurice. *Los marcos sociales de la memoria*. e *Memória Coletiva*; NORA, Pierre. *Entre memória e história*; RICOEUR, Paul. “A memória, a história e o esquecimento” e “Sí mismo como outro”.

O artigo *Memória e escola: olhares sensíveis para um patrimônio cultural*, de Maria Hadler e Maria Bernardes, foi uma das fontes inspiradoras do presente projeto, pois a utilização do patrimônio como mediador para a reconstrução da memória e da identidade local é um processo interessante para o ensino de História. A visão construída pelo artigo, contudo, pouco destacou os estudantes e o bairro onde vivem, aspecto que, em parte, superamos com a aplicação do método etnográfico.

Para compreender as relações do conceito Patrimônio Cultural e o ensino de História analisamos as seguintes obras: ABREU, R; CHAGAS, M. *Memória Patrimônio: ensaios contemporâneos*; CANCLINI, N. G. *O patrimônio cultural e a construção imaginária nacional*; CIAMPI, Helenice contribui com seu trabalho *Mediações entre ensino de História e Patrimônio*; GUIMARÃES, M. de F. *Ensino de história e patrimônio*. GUIMARÃES, Maria de Fátima. *Patrimônio Cultural e Ensino de História*. MARTINS, Ana. *Fontes para o patrimônio cultural: Uma construção permanente*. PEREIRA, Junia. *Ensino de História e Patrimônio na relação museu-escola*; POSSAMAI, Z.R. *Patrimônio e História da Educação: aproximações e possibilidades de pesquisa*. SCIFONI, Simone. *Conhecer para preservar: uma ideia fora do tempo*.

Como o nosso público-alvo foram as/os alunas/os do sétimos e oitavos anos do Ensino Fundamental, atuamos na esteira das discussões acerca da BNCC materializadas no *Documento Orientador Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Caxias do Sul* e focalizamos as seguintes competências: identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades, rupturas, simultaneidades e permanências) entre os diversos grupos humanos; identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em

sociedades e épocas distintas; conhecer lugares de memória individual e coletiva, no âmbito local, regional e nacional, pois:<sup>12</sup>

...trata-se de enfatizar que o conhecimento histórico deve ser orientado no sentido de indagar a relação dos sujeitos com seus objetos de conhecimento, provocando seu posicionamento, questionando as formas de existência humana e promovendo a redefinição de posicionamentos dos sujeitos no mundo em que vivem. A partir disso, é preciso considerar que a produção do saber histórico se evidencia-se como instrumento de leitura do mundo e não mera disciplina.<sup>13</sup>

Exumar práticas do passado foi um passo importante e complementar à primeira etapa. O resultado das investigações feitas nesta segunda etapa facultou suporte para a constituição da exposição que ocupou espaços da escola.

Nossa atividade foi orientada por quatro passos estabelecidos no *Guia básico de Educação Patrimonial* escrito por Maria de Lourdes Parreiras Horta: observação (a), registro (b), exploração (c) e apropriação (d). Eles tiveram como base uma ficha e um roteiro de pesquisa para a viabilização da iniciativa.<sup>14</sup>

A “observação” (a) é redimensionada para exercícios de percepção visual e sensorial, por meio de perguntas, manipulações e experiências que visam a identificação do objeto; o “registro” (b) é o espaço de produção iconográfica e textual e seu papel é estimular a construção do conhecimento, bem como o pensamento lógico e intuitivo; a “exploração” (c) enfatiza a relação professor/aluno para a problematização e o levantamento de hipóteses, com objetivo de fomentar a capacidade de análise e julgamento crítico; por fim, a “apropriação” (d) é responsável pela recriação em diferentes meios de expressão e tem por finalidade o envolvimento afetivo, a internalização e a valorização do bem cultural.

Segunda etapa, denominada *A(o) exposição/memorial iconográfica(o) do bairro Jardim Elísios e da EMEF Mario Pedrosa*, visou à compreensão da dinâmica bairro/escola e correspondeu à revitalização do espaço escolar, em que as/os estudantes foram convidados a pensar as operações dinâmicas do bairro e engendrar sua percepção acerca dele. Nossa pretensão foi a de captar elementos de natureza

---

<sup>12</sup> *Documento Orientador Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Caxias do Sul*. Disponível em: <<https://educacao.caxias.rs.gov.br/documento-orientador-curricular-para-a-educacao-infantil-e-o-ensino-fundamental-de-caxias-do-sul-doccx>>. Acesso em 01 de novembro de 2019.

<sup>13</sup> KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sonia. (org.). *Repensando o ensino de História*. São Paulo: Editora Cortez, 2001, p. 28.

<sup>14</sup> OLIVEIRA, Almir. Educação Patrimonial. In: FERREIRA, Marieta de Moraes, OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Dicionário de ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p. 98-99.

afirmativa e os processos de apropriação do espaço comunitário, bem como identificar as trajetórias delineadas pelas/os estudantes para, assim, estimular seu sentimento de pertença com o local, além de problematizar a confecção da produção. Também perscrutamos sobre a atuação desenvolvida *I Seminário de Pesquisa das Escolas da Rede Municipal de Caxias do Sul*.

Conforme a entrevista aplicada pelos estudantes Daniel, Rodrigo O., Felipe C., a professora Camila D. expõe que “*eu trabalho no bairro a 26 anos então é como se fosse a minha a extensão (sic) da minha casa.*” Esse sentimento de pertença, Segundo Pierre Mayol, é uma consequência, pois, o bairro é o domínio onde a relação espaço/tempo é a mais favorável para um usuário que deseja se deslocar por ele a pé saindo de sua casa. Nesse sentido, é o resultado de uma caminhada, pouco a pouco, significada pelo vínculo orgânico com a residência. Assim, o bairro é a privatização progressiva do espaço público, uma solução de continuidade entre o espaço privado da residência e o conjunto da cidade; o termo médio de uma dialética entre o dentro e o fora, em outras palavras, uma ampliação da moradia. Pode-se então afirmar que o bairro se inscreve como marca de pertença indelével na medida em que é a configuração primeira, o arquétipo de todo processo de apropriação do espaço como lugar da vida cotidiana.<sup>15</sup>

Destarte, a presente pesquisa contribuiu para o desenvolvimento da cognição discente por intermédio do estímulo ao questionamento, à pesquisa, à identificação de padrões e relações, bem como ao debate e à escuta. François Hartog atesta que o presente é influenciado pelo “presentismo” e a busca pelo imediato. Nesse sentido, o “presente presentista” transita entre tempo de fluxos, da aceleração e mobilidade, por um lado, e a permanência do transitório, um presente em plena desaceleração sem passado e perspectiva de futuro, por outro lado. Atualmente, o futuro é visto pela juventude escolar como ameaça e a sua interação com o tempo acompanha o diagnóstico estabelecido por Hartog. Tal qual Valdeci Araujo e Mateus Pereira, trata-se de romper com a lógica do atualismo, que é responsável por regular as ações pretéritas em tempo real, vinculadas com o que sucede no tempo presente e indefinidamente acessíveis sem que seja obrigatório definir a respeito de sua pertinência, pois tudo pode ser armazenado e recuperado. De acordo com Durval

---

<sup>15</sup> CAMILA D. *Entrevista concedida aos discentes Daniel, Rodrigo O., Felipe C.* Caxias do Sul, out. 2019; CERTEAU, Michel de; GIRARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: 2 morar, cozinhar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 41-43.



Albuquerque Junior, o professor de história é um deslocador que estimula a/o estudante a transfigurar seu olhar diante do tempo em que vive. Esse deslocamento se dá a partir do contato com diferentes temporalidades estranhas a sua para, assim, aprender a conviver com a alteridade. Por conseguinte, o trabalho vigente propôs uma reflexão sobre diferentes temporalidades mediadas pela análise etnográfica. Em vista disso, partimos do presentismo como hipótese para fomentar a natureza investigativa e a relação das/os estudantes com o passado do bairro e da escola, o que abriu novas perspectivas para ponderar sobre o futuro desta juventude.<sup>16</sup>

Nosso intuito estimulou nas/os estudantes a modalidade da consciência de si em uma comunidade escolar. Ademais, a apropriação dos espaços do bairro e a confecção de observações acerca dele formaram a tessitura para tal fim. Por conseguinte, olhar com atenção práticas escolares transcorreu como movimento do passado ao presente, que rompeu a ideia de continuidade, deslocamento propício para interrogar o “presente presentista”.<sup>17</sup>

Além das razões supracitadas, este projeto atendeu expectativas pessoais, pois a experiência parental revela aspectos importantes para essa escolha. Sou filho de militar, o que favoreceu meu deslocamento por muitos estados e o desenvolvimento de vivências em bairros distintos. No entanto, a experiência de morar de forma perene é desconhecida a mim. Logo, o ato de pesquisar uma comunidade sedentária converteu-se em uma dinâmica de reflexão singular para meu usufruto.

Nesse ínterim, a etnografia contribuiu para que tal reflexão fosse efetivada, porém, devemos ter em mente que, na maior parte da produção etnográfica, o tempo presente assume papel central no processo de construção da análise, o que revela, por um lado, uma contradição entre o conhecimento produzido pela intersubjetividade entre o autor e seus interlocutores, e, por outro lado, a exclusão destes pelo ato da escrita autoral. Nossa ponderação aliou aspectos sincrônicos e diacrônicos na produção do conhecimento histórico dentro e fora da sala de aula. Nesse sentido, adotamos a etnografia como concepção dialética da *práxis intersubjetiva*.<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 11-19; ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais do ensino de História. In: GABRIEL, Carmen Teresa et al. (Orgs.) *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2016, p. 25-27; ARAUJO, Valdeji; PEREIRA, Matheus. *Atualismo 1.0: como a ideia de atualização mudou o século XXI*. Vitória: Editora Milfontes/ Mariana: Editora da SBTHH, 2019.

<sup>17</sup> HARTOG, *op. cit.*, p. 28.

<sup>18</sup> FABIAN, Johannes. *O tempo e o outro: como a antropologia estabelece seu objeto*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 16.

Para tanto, o diário de campo se constituiu em importante ponto de apoio para nossa escrita e captação da criatividade estudantil, que é furtiva e se apropria dos diversos momentos para produção de seus significados; pois, romper a estrutura de uma aula convencional pôde revelar diferentes caminhos. A presente atividade se beneficiou das alterações no *Referencial Curricular/2019* e aproveitou a ocasião para captar outras formas de produção de uma *expertise* estudantil. Dado que a apreciação regional nutre o ensino de história, pois faculta o discernimento das adjacências da/o estudante ao caracterizar o pretérito vigente em múltiplos âmbitos, como a morada, a comunidade, nos espaços de trabalho e lazer, e por viabilizar o questionamento da prática presentista.<sup>19</sup>

Por fim, o diário retrospectivo aliou distintas retóricas: evocação, escrutínio de fontes, os aparatos confeccionados pelos discentes como produto de atividades, linguagem iconográfica operada com a juventude ao longo da exposição, as fichas de registro de entrega dos trabalhos entre outros elementos, que serviram de auxílio para recompor aspectos do bairro e da escola. A inquietação em relação aos procedimentos ultrapassou o resultado, em outras palavras, a curiosidade do observador na prospecção se configurou na averiguação das várias esferas do habitual.<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Ed. Cortez, 2008. p. 168.

<sup>20</sup> LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p. 12.

## **CAPÍTULO 1 – O ENSINO DE HISTÓRIA: A ETNOGRAFIA DO CUPINCHA, A PATRIMONIALIZAÇÃO E A MEMÓRIA**

*Duas fraquezas, apoiando-se uma contra a outra resultam numa força.*

*Leonardo da Vinci*

Conforme visto na introdução, a revisão bibliográfica esmiuçou os argumentos das temáticas abarcadas. Assim, ampliamos nosso discernimento, no que tange a prática do ensino de História, graças ao exame de algumas obras ligadas aos temas *etnografia, patrimônio cultural e memória*.

A triagem dos textos envolvidos ocorreu a partir de critérios estabelecidos por palavras-chave relacionadas aos três temas. Com a apreciação dos títulos, dos resumos, das palavras-chave e, posterior, leitura integral das obras, prosseguimos nossa empreitada ao deslindar a estrutura dos conceitos norteadores, que contribuíram para a construção de percepções acerca do bairro Jardim Elísios e da EMEF Mario Pedrosa.

Em seguida, as produções foram congregadas em eixos pertinentes, que estão divididos nas seguintes seções: *1.1. A etnografia do “cupincha”*; *1.2. A patrimonialização*; *1.3. A memória*. Depreende-se daqui que essas classificações englobam algumas obras com aspectos similares, com o propósito de investigar dados pormenorizados acerca delas. Pode-se concluir que tais elementos auxiliaram nossa compreensão quanto aos conceitos, ao mesmo tempo que forneceram subsídios para que a escrita do capítulo 2, *a(o) exposição/memorial iconografica(o) do bairro Jardim Elísios e da EMEF Mario Pedrosa*, fosse concretizada.

### **1.1 A etnografia do “cupincha”**

A etnografia valida a sensibilização de aspectos da vida cotidiana que a/o professor(a), em sua atribulada dinâmica de trabalho, ignora. A instrumentalização proporcionada por tal metodologia constitui-se em um grande aliado para o ensino de história, pois a gama de alternativas para análise é vasta. Assim, optamos por sete autoras/es relacionados ao tema: Marli André, Menga Lüdke, Clifford Geertz, Elsie Rockwell, James Clifford, Johannes Fabian e Marshall Sahlins.

As primícias da etnografia na educação datam da década de 70 com a criação de linhas de pesquisa que se apropriam desta metodologia, o que resultou em uma grande diversidade de abordagens, elas tem por característica comum a aproximação entre a/o investigador(a) e o objeto de estudo, sendo essa relação proporcionada pela articulação de técnicas de pesquisa, logo, tal metodologia operacionaliza o registro de diferentes aspectos da realidade social, como o familiar, o cotidiano, o oculto, o inconsciente, o que é benéfico para o ensino de história, pois sintoniza a prática docente a particularidades acerca das/os estudantes e do ambiente em que vivem.<sup>21</sup>

Assim, o produto analítico nutrido pela etnografia é primeiramente uma descrição, que depreende uma laboração conceitual precedente à composição de um relato plausível, que é efetuado pelo etnógrafo na qualidade de indivíduo, ainda que localizado no âmbito da convivência cotidiana, particular e justificável do pesquisador e os moradores da localidade. A etnografia pressupõe a união entre coleta de informações e a análise simultânea.<sup>22</sup>

Destarte, a elaboração etnográfica é pertinente para o ensino de História, pois frutifica possibilidades pedagógicas que captam movimentos sucedidos dentro e fora da escola. Então, ela fundamenta a conexão entre saberes locais e os abundantes agentes que permeiam o decurso educacional, com intenção de perscrutá-los. Do mesmo modo, questionamos suas razões, o que se mostrou profícuo para ponderar sobre nossa prática em sala de aula, de acordo com possibilidades que a etnografia apresentou nos últimos anos, a fim de elucidar nossa perspectiva teórica e prática que nomeamos *etnografia do cupincha*, processo que debateremos posteriormente.<sup>23</sup>

As definições dadas pelos estudantes às suas experiências são a essência do deste estudo etnográfico. Desse modo, o que se pretendeu foi apreender acerca da percepção dos partícipes sobre seu posicionamento diante de conflitos. Pôde-se então afirmar que as visões heterogêneas contribuíram para o escrutínio da vitalidade do cotidiano, ordinariamente invisível aos integrantes.<sup>24</sup>

A vivência material dos sujeitos do bairro e da escola influenciou em suas alternativas e tomadas de decisão, em certa medida, aquilo que se percebeu fez parte

---

<sup>21</sup> LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p. 13; ROCKWELL, Elsie. *La experiencia etnográfica: historia e cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009, pp. 20-21. Rockwell ressalta que em um primeiro momento Estados Unidos e Inglaterra, posteriormente na Europa e América Latina se apropriaram da etnografia.

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 22.

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 26.

<sup>24</sup> LÜDKE; ANDRÉ, *op. cit.*, p. 12.

de uma triagem que envolveu a habilidades e afinidades, que abarcaram expressões de sua existência, em vista disso, cada indivíduo priorizou algumas percepções, enquanto escamotearam as demais.<sup>25</sup>

De forma sincrônica, a imersão do docente no contexto interpelado denotou proveitos, além de inconveniências. Nesse sentido, certas apreciações sobre a etnografia ponderam a respeito da interferência nas práticas e costumes dos observados. Ademais, a acepção do observador é subjetiva. Aliás, a demasiada ligação do professor com sua turma corrobora para uma representação deturpada e limitada do real.<sup>26</sup>

A partir da década de 20, a etnografia se consolida enquanto abordagem científica, sendo seu início caracterizado pela descrição cultural sintética baseada na observação participante. Sua luta é pela legitimação pública do pesquisador de campo (Malinowski, Margaret Mead e Marcel Greuale), que mescla rigor científico e voluntarismo. Seu embate se desenlaça contra o amadorismo na etnografia (missionários e administradores), sua consubstancia: a simpatia relativista, a vivência, o conhecimento da língua e do tempo.<sup>27</sup>

Nesse sentido, os etnógrafos debatiam a utilização das línguas sem seu domínio completo. Margaret Mead, por exemplo, defendia a operação etnográfica a partir de estadias curtas nas comunidades estudadas, focadas em eixos culturais específicos (a ideia de síntese cultural). Para isso, enfatizava-se que o poder de observação e a cultura são situadas enquanto conjunto de comportamentos, cerimônias e gestos passíveis de registro e de explicação. Na observação participante, a interpretação depende da descrição sendo os “informantes privilegiados” ocultados no discurso etnográfico.<sup>28</sup>

Por intermédio de abstrações teóricas, os etnógrafos acadêmicos chegam ao cerne de uma cultura sem a necessidade de anos de imersão. W. Rivers explana sobre o método genealógico; já Radcliffe-Brown explica sua tese sobre a estrutura social.<sup>29</sup>

Dessarte, alguns etnógrafos focalizavam o estudo temático de instituições como amostras do todo social. No geral, suas interpelações são sincrônicas, ou seja,

---

<sup>25</sup> LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p. 25.

<sup>26</sup> *Ibidem*. p. 27.

<sup>27</sup> CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002. pp. 27-28.

<sup>28</sup> *Ibidem*, pp. 28-29.

<sup>29</sup> *Ibid.*, pp. 29-30.

“presente etnográfico” é uma constante, o que torna a introdução de uma pesquisa histórica de longa duração uma dificuldade evidente, sendo que, para alguns etnógrafos, os processos diacrônicos são excluídos da retórica etnográfica.<sup>30</sup>

Assim, a fusão da vivência imersiva com a análise científica (entendida nesse período tanto como “rito de passagem” quanto como “laboratório”) surgiu com a observação participante. Embora seja problematizado, esse procedimento ainda desempenha o principal traço distintivo da etnografia profissional.<sup>31</sup>

A observação participante, por um lado, capta o sentido de ocorrência e os gestos específicos, por outro lado, dá um passo atrás para situar esses significados em contextos mais amplos. Contudo, essa fórmula pode ser paradoxal e enganosa, pois a clivagem estabelecida no processo de captação da experiência e de interpretação tende a criar leituras sinédoques. Para Clifford Geertz, a etnografia é pautada na construção de relações, na escolha de informantes, na transcrição de diversos textos, no exame de genealogias, na esquematização de cenários e na produção do diário de campo, mas a abordagem desses procedimentos varia. O mesmo autor propõe que a análise ocorre pela “descrição densa”, que se respalda em uma etnografia interpretativa da cultura e contribui para a produção do conhecimento.<sup>32</sup>

Desse modo, ele afirma que “o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu”. Contudo, concerne ao etnógrafo deslindar essas teias que se constituem em hierarquias estratificadas de estruturas significantes. Geertz chama atenção para a utilização dos dados, pois eles são nossa própria construção das construções de outras pessoas. Portanto, cabe, na análise, escolher estruturas de significação, códigos estabelecidos e determinar uma base social de sua importância.<sup>33</sup>

...a etnografia é uma descrição densa. O que o etnógrafo enfrenta, de fato [...] é uma multiplicidade de estruturas conceptuais (sic) complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. [...] Fazer etnografia é como tentar ler [...] um manuscrito estranho, deslocado, cheio de elipses, incoerências,

---

<sup>30</sup> CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002. p. 30.

<sup>31</sup> *Ibidem*, p. 33.

<sup>32</sup> *Ibid.*, pp. 33-34; GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989, p. 15.

<sup>33</sup> CLIFFORD, *op.cit.*, p. 15.

emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.<sup>34</sup>

Geertz compõe uma operação dialética entre experiência e interpretação, tradição ligada às contribuições de Wilhelm Dilthey, Max Weber e Paul Ricoeur. O seu diálogo com Schleiermacher, Heidegger e Gadamer enfatiza a singular e gradativa reconhecimento da respectiva vivência que articula as apreciações dos produtos culturais, por meio de artefatos literários em que são aplicadas. Nesse viés, a metodologia de Geertz percebe a etnografia como leitura do mundo simbólico da ação e a interpreta enquanto signo. A compreensão (*verstehen*) e o particularismo são seu foco de análise, ao mesmo tempo em que rejeita a explicação causal.<sup>35</sup>

Para Geertz,

Os textos antropológicos são, eles próprios, interpretações, e, ainda por cima, de segunda e terceira ordens. (Por definição, só um “nativo” as faz de primeira ordem: é a cultura dele.) Constituem “alguma coisa criada” – o sentido original de *fictio* –, o que não significa que sejam falas, distantes dos fatos ou simplesmente experimentos mentais ‘como se’.<sup>36</sup>

A objeção dos críticos é exprimida contra o alicerce da antropologia hermenêutica de Geertz, que não defronta as proposições basilares da argumentação etnográfica: a transposição de perspectivas distintas, bem como a conversão de produtos culturais em texto, isto é, a observação do conceito estabilizado é isolada da compreensão dos transcurso societários responsáveis por sua consolidação.<sup>37</sup>

Tendo em vista que a escrita é o recurso mediante que traduz elementos não textuais e os converte em determinados agrupamentos em curso. Também é uma premissa substancial a observação, posto que a escrita imputa um encadeamento parcialmente equilibrado com o âmbito em que o significado multifacetado é decodificado.<sup>38</sup>

Giovanni Levi cita a tensão esboçada por Ricoeur, que indaga a conexão acerca texto e seu mundo. Dessa forma, o segundo rejeita ser deduzido sem desvios,

---

<sup>34</sup> GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989, p. 120.

<sup>35</sup> BIRSACK, Aletta. Saber local, história local: Geertz e além. In: HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, pp. 100-101; LEVI, Giovanni. Os perigos do geertzismo. IN: *História Social*. Campinas, n. 6, 1999, p. 138.

<sup>36</sup> BIRSACK, *op. cit.*, p. 103.

<sup>37</sup> LEVI, *op. cit.*, p. 141.

<sup>38</sup> *Ibidem*, pp. 141-142.

assim, é assimilado em virtude de inferências inacabadas baseadas em fragmentos, sendo estes apartados da vivência. Destarte, a escrita é um campo que enclausura e logo após descreve um acontecimento e o enquadra, fato que é inexplorado por Clifford Geertz.<sup>39</sup>

Paul Ricoeur ainda argumenta que o discurso nutre seu âmago na efêmera circunstância da interlocução, ou seja, o contexto da escrita difere do de sua leitura, desse modo, a compreensão do discurso vincula-se à estada da pessoa que o enuncia. Contudo, com a intenção de transformar o discurso em texto, faz-se necessário que este esteja emancipado do contexto, assim, sua leitura é dessemelhante de sua comunicação. Logo, a vivência de campo é convertida em texto, que se aporta do átimo de sua concepção.<sup>40</sup>

Assim, a apreciação teórica de Clifford Geertz engendra um parâmetro de compostura inerte, destarte, ofusca a singularidade dos eventos, pois as circunstâncias são premeditadas e pouco mudam. Então, o texto fornece elementos para compreensão contextual deduzida pelo autor, porém sem alterá-la, os fatos apenas confirmam uma estrutura de pensamento predecessor.<sup>41</sup>

Não há, em suma, nenhum critério para escolher entre interpretações válidas ou não, senão o seu potencial de dar lugar a novos processos hermenêuticos, de ativar um contínuo diálogo com o passado e com o “outro”, que todavia não reduza os textos a objetos separados do sujeito.<sup>42</sup>

A inflexibilidade do contexto padrão incide sobre a fonte histórica, que é deslocada para segundo plano como norteadora do eixo de análise, em seu lugar a cultura é generalizada e categorizada de maneira funcionalista.<sup>43</sup>

...a falta de um critério geral de validade e de relevância nasce de um deslocamento das perspectivas. Pequenos episódios tornam-se aparentemente importantes, porque já conhecemos o esquema global no qual inseri-los e lê-los: a pesquisa não acrescenta nada ao já conhecido, e o confirma debilmente e de modo supérfluo.<sup>44</sup>

Uma das lacunas da análise cultural de Clifford Geertz, de acordo com certos comentadores, é a inexistência de parâmetros para avaliação de diferentes visões; a

---

<sup>39</sup> LEVI, Giovanni. Os perigos do geertzismo. IN: *História Social*. Campinas, n. 6, 1999, p. 142.

<sup>40</sup> *Ibidem*, p. 142.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 143.

<sup>42</sup> LEVI, *Loc. cit.*, p. 143.

<sup>43</sup> *Ibid.*, p. 145.

<sup>44</sup> *Ibid.*, pp. 145-146.



descrição densa é apropriada para leituras de situações isoladas, porém solapa processos gerais de cunho econômico e social, não mostrando a relação entre diversos “textos culturais”. A dúvida recai sobre quem compõe e demarca os significados culturais e com quais metas permanece. É como o ilusionista que emprega espelhos planos e luzes para ressaltar determinado aspecto do espetáculo; a descrição densa recorre a ótica simbólica fragmentária em determinadas culturas, mas, conscientemente ou inconscientemente, camufla a totalidade dos objetos reais.<sup>45</sup>

Marshall Sahlins desfruta de prisma análogo. Sua abordagem sinaliza a cultura como historicamente reproduzida e alterada na ação. Seu modelo teórico aduz a história como produto de uma sociedade e de sua interação com outras sociedades. Na prática, a ilusão permanece, porém com maior diversidade, visto que o fracionamento social persiste, embora alcance múltiplas comunidades.<sup>46</sup>

Para Sahlins, um acontecimento obtém significação histórica à medida que sancionado pela prática. Assim, a disposição cultural é engendrada na sociedade e experienciada por pessoas, que, em seus propósitos, submetem as categorias culturais a riscos empíricos. Logo, o sistema simbólico é um extrato da reprodução e da variação, pois, em suas experiências, a partir de diferentes olhares, os seres humanos chegam a conclusões distintas e as sociedades efetuam assentimentos, cada qual a seu modo. Destarte, a “estrutura de conjuntura” é composta de relações históricas que, ao mesmo tempo, propagam padrões culturais correntes e imputam-lhes novos préstimos a partir do contexto. Assim, o paradigma de Sahlins considera a pragmática situacional com enfoque sobre a semântica: sua essência tem matrizes estruturais e sua instrumentalidade é proveniente de arranjos peculiares da ocasião. Se Clifford Geertz trabalha em uma dialética entre a experiência e a interpretação, Sahlins, por sua vez, atrela a longa e a curta duração do modelo “braudeliano” na gênese de uma dialética multidirecional.<sup>47</sup>

Segundo Johannes Fabian,

o Antropólogo simbólico tende a “ver” o Outro como um objeto de contemplação estética. “Em terra de cegos”, diz C. Geertz, “quem tem olho não é rei, mas espectador”. O exemplo de M. Sahlins mostrará que isso pode ser levado ao ponto em que o ardor em defender uma abordagem simbólica faz com que até mesmo um materialista genuíno afirme a “autonomia”

---

<sup>45</sup> FABIAN, Johannes. *O tempo e o outro: como a antropologia estabelece seu objeto*. Petrópolis: Editora Vozes, 2013, p. 78.

<sup>46</sup> SAHLINS, Marshall. *Ilhas da História*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1997, p. 7.

<sup>47</sup> *Ibidem*, p. 10-15; BIRSACK, Aletta. Saber local, história local: Geertz e além. In: HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 124.

estética da cultura. O desvio pelo estudo simbólico da cultura primitiva conduz à descoberta de um modo universal e trans-histórico de existência de toda a cultura: a religião, a arte, e mesmo a ideologia serão, então, declaradas “sistemas culturais”, e nada deveria, em princípio, impelir a ciência, a política e a economia de serem reabsorvidas por tal panculturalismo.<sup>48</sup>

O projeto panculturalista, desse modo, é a expressão de uma antropologia que analisa o mundo enquanto-leitura, sendo esta questionada de forma gradual pela antropologia enquanto-escrita. James Clifford, nessa perspectiva, destaca o caráter ficcional da etnografia e sua ligação com o trabalho de produção textual. Vamos nos basear nessa crítica para a elaboração da *etnografia do cupincha*.<sup>49</sup>

Outrossim, Clifford destaca a necessidade de a etnografia ampliar sua margem de interpretação, dar espaço para visões alternativas que encarem o processo de escrita como plural e realizado por múltiplas/os atrizes/atores, assim sendo, valorizar os traços autorais dos demais envolvidos. Na presente pesquisa, as/os estudantes foram considerados produtoras/es ativas/os no processo de construção do conhecimento histórico, portanto, participantes do trabalho de produção científica. Para romper o monopólio autoral exercido pelo/a professor(a), nós nos apoiamos na “heteroglossia” de Bakhtin para auxiliar na interpretação da alteridade, pois a sociedade é por demais complexa para dar espaço para apenas um número restrito de perspectivas monopolizadas por um único autor, no caso da prática do ensino de história, a/o professor(a).<sup>50</sup>

Nossa perspectiva de ensino de história pensou a *etnografia do cupincha* como confluência pluricultural, reconhecendo que a escrita é permeada por vínculos de poder e intuítos particulares, ferramenta que nos auxiliou na tarefa de não nos restringirmos a um ponto de vista próprio, ou de um agrupamento mais ou menos diferenciado, ordenado/a por escritor(a) único.<sup>51</sup>

Assim sendo, a *etnografia do cupincha* inspirou-se na prática em sala de aula e em formas diferenciadas de perceber a/o estudante como fruto de relações sociais

---

<sup>48</sup> FABIAN, Johannes. *O tempo e o outro*: como a antropologia estabelece seu objeto. Petrópolis: Editora Vozes, 2013, p. 146.

<sup>49</sup> BIERSACK, Aletta. Saber local, história local: Geertz e além. In: HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 127.

<sup>50</sup> Bakhtin utiliza o termo “heteroglossia” para evidenciar a diversidade social dos tipos de linguagem.

<sup>51</sup> CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica*: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002, p. 21; PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Cenas de aulas de História: como aprender com isso?. In: GIL, Carmem Zeli de; MASSONE, Marisa Raquel. (Orgs.) *Múltiplas vozes na formação de professores de História*: experiências Brasil-Argentina. Porto Alegre: EST Edições, 2018, p. 61.

diversas. Uma quantidade significativa de professoras/es, que critica o afastamento das/os discentes do hábito da leitura e das obrigações da rotina estudantil, não percebeu que as relações sociais mudaram, assim como o convívio da/o estudante com a escrita e exigem padrões produtivistas de rendimento escolar sintetizados no século XIX.

Outras mudanças desapercibidas são ligadas à ampliação dos *Direitos Humanos*; a adoção da *Constituição*, em 1988, após o término da ditadura civil-militar brasileira; a implementação do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), que contribuem para mudar a percepção do que é ser criança e adolescente, em especial, no que tange a seus direitos. Uma parcela das/os professoras/es foi criada em contextos familiares nos quais a submissão das/os jovens aos adultos era rotina, até mesmo a maioria das mulheres ocupavam papel restrito à esfera familiar. Há, porém, um processo de alteração dessa lógica nas últimas décadas: a ampliação do papel feminino no mercado de trabalho; a fluidez e instabilidade das relações familiares; o acesso a diferentes meios de comunicação; o que se apresenta para uma parcela é um quadro de menores restrições e obrigações das/os atuais estudantes em comparação aos do passado.

Afinal de contas, o que fica latente é uma diferença entre as gerações, que se expressa de forma impositiva, um olhar distanciado da/o professor(a) sobre a/o estudante, que pouco reflete sobre utilização dos parâmetros antigos para analisar novas condições de existência, em um horizonte no qual o papel da escrita assume uma definição diferente. Durante atividades interdisciplinares, ouvi de minha aluna Maria da sétima série: “quero te entrevistar por que você é o meu *cupincha*”. Percebi, outras vezes, a mesma palavra de diferentes estudantes e descobrir o significado dessa expressão foi revelador, em especial para alguém que estava a pouco tempo no estado do Rio Grande do Sul. No momento em que ouvi, imaginei diferentes interpretações; a ideia de amizade tange seu significado, acompanhada de uma relação de entendimento; ser *cupincha* é compreender a alteridade das trajetórias estudantis no Jardim Elísios, para, assim, posicionar-se de forma *horizontal* a respeito das/os discentes. Com intuito de não perder de vista que o ensino de história pode ser significativo em proveito da vivência, que ao participar da escola, as/os alunas/os inscrevem-se em uma rede de sociabilidade voltada à flexibilização de estruturas que

demarcam sua rotina fora da escola, buscam, assim, subverter compromissos, até mesmo no que diz respeito à dinâmica escolar.<sup>52</sup>

Assim, a etnografia enquanto-leitura manifesta a experiência em forma textual; ela catalisa a autoridade de campo e endossa o poder da/o pesquisador(a) – fato análogo ocorre nas reflexões docentes acerca da prática escolar –; no processo de transcrição e de tradução, as/os intérpretes e as/os informantes são desprezados pelos antropólogos; em resumo, é o contato com uma determinada cultura que respalda a prática etnográfica. Observadoras/es-participantes, como Margaret Mead e Malinowski, abordaram seu objeto pautados na autoridade experiencial produzida em seu contato com o estrangeiro, ou seja, o “eu estive lá” justifica sua produção científica. Nesse viés, a experiência etnográfica é encarada como a construção de um modo comum de significados; formas fragmentárias de experiências, como gestos, pistas e traços, são aglutinados antes de desenvolver interpretações estáveis. Desse modo, as/os autoras/es e as/os atrizes/atores são desvinculados de suas produções, transformando-se em reféns de um “autor(a)” generalizado criado para englobá-los. Expressões plurais, como “o ponto de vista nativo”, as/os Kaingang e as/os Jê, são aplicadas para uniformizar ambiguidades e a diversidade em um quadro integrado. As/Os interlocutoras/es e todo processo de pesquisas são escamoteados, o que a *etnografia do cupincha* refuta, pois<sup>53</sup>

um encontro não é apenas oferecer a palavra e promover uma discussão [...] palavra é muito mais do que relatar mecanicamente um parecer sobre a causa de algo. A dimensão da palavra está relacionada a um narrar-se, a um expressar-se, a um dizer quem é e quais seus desejos; trata-se, portanto, não de um espaço dado pelo professor, mas de uma aula que cria condições para tornar possível a expressividade dos alunos. Mais do que dar espaço para falar, seria preciso criar condições para expressar-se, [...] mas um expressar-se por meios pelos quais os jovens se sintam capazes de dizer-se e de dizer o mundo.<sup>54</sup>

---

<sup>52</sup> A palavra cupincha possui dupla conotação, por um lado pode ser entendida como duas ou mais pessoas integradas por relações horizontais de afetividade, isto é, como vínculo que abrange um determinado grupo, por outro lado, é possível interpretá-la por ótica pejorativa, neste seu significado é de cumplicidade e até mesmo de coautoria em embustes. A segunda interpretação da palavra referida foi descartada na presente pesquisa. PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Cenas de aulas de História: como aprender com isso?. In: GIL, Carmem Zeli de; MASSONE, Marisa Raquel. (Orgs.) *Múltiplas vozes na formação de professores de História: experiências Brasil-Argentina*. Porto Alegre: EST Edições, 2018, p. 59.

<sup>53</sup> CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002, pp. 34-40.

<sup>54</sup> PEREIRA; SEFFNER, *op. cit.*, p. 62.

Logo, a nossa prática não é concebida como a experiência e a interpretação de outra realidade distante, pois sua elaboração engloba mais sujeitos conscientes e politicamente relevantes que não podem ser obscurecidos pela escrita autoral. O ensino de história deve atentar-se a esta questão e ampliar o grau de participação das/os estudantes no processo de escrita. Depreende-se daqui que a *etnografia do cupincha* é inspirada pela proposta de *escrita polifônica* de James Clifford e a *práxis intersubjetiva* de Johannes Fabian. Conforme o primeiro, o modelo dialógico de escrita ressalta a circunstância e a intersubjetividade; as etnografias entre dois ou mais indivíduos dramatizam os fatos, no entanto, não se pode reprimir o fato inescapável da textualização, assim uma questão é necessária: quem é o autor das anotações feitas no campo?<sup>55</sup>

Clifford sugere uma alternativa, a escrita polifônica que representa sujeitos falantes em campo de múltiplos discursos, uma arena da diversidade, pautada na citação das/dos informantes, extensa e regularmente, ou seja, assumir as/os colaboradoras/es como escritoras/es na proposta de autoria plural. Para nós, tratou-se de uma forma de ampliar o protagonismo estudantil na produção histórica que desembocou na confecção da exposição/memorial e na sua participação no *Seminário de Pesquisa das Escolas da Rede Municipal de Caxias do Sul*.<sup>56</sup>

De acordo com Johannes Fabian, durante a escrita, a retificação da/o outra/o outorga domínio infundável e descontextualizado sobre os dados que evadem a ponderação acerca da conjuntura social e cultural do participante, o que é replicado por uma parcela significativa das/os professores no seu contato com as/os discentes, bem como contrapõem ao outro o *status* de indivíduo que se relaciona com o etnógrafo.<sup>57</sup>

Dessa maneira, a etnografia enquanto-leitura é contraditória, pois a antropologia não só se pauta na interação pessoal e prolongada para sua construção, mas seu conhecimento é adquirido com a pesquisa que é realocada para afastar o outro em termos de distância espacial e temporal. A presença empírica resulta em uma ausência teórica na escrita com intenção e função de manter a/o outra/o fora do tempo antropológico. O que queremos é reconhecer que a/o estudante com histórico

---

<sup>55</sup> CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002, pp. 41-48.

<sup>56</sup> *Ibidem*, pp. 49-54.

<sup>57</sup> FABIAN, Johannes. *O tempo e o outro: como a antropologia estabelece seu objeto*. Petrópolis: Editora Vozes, 2013, p.18.

de violência intrafamiliar é diferente daquele que possui um pai/mãe com emprego fixo na empresa *André Thevet*; perceber as nuances entre as trajetórias de vida, para romper o padrão produtivista hierárquico que se implantou na prática de ensino e até mesmo as/os afasta de suas percepções enquanto autoras(es) do conhecimento para, assim, ampliar a participação discente no seu processo de produção.<sup>58</sup>

Dessa forma, a *etnografia do cupincha* foi uma tentativa de entendimento *com a/o outra/o*, o papel da(o) historiador (a) é refletir não *sobre a/o estudante*, mas *com a/o estudante* sobre uma temporalidade desapercibida, uma tentativa de conhecê-la para estabelecer relações que rompam com a perspectiva de presente perpétuo imersa em nosso cotidiano; um passo para ajudar as/os alunas/os a superar seus obstáculos, para que fiquem atentos a mecanismos de economia do trabalho humano e a aplicação de estratégias domesticação do pensamento.

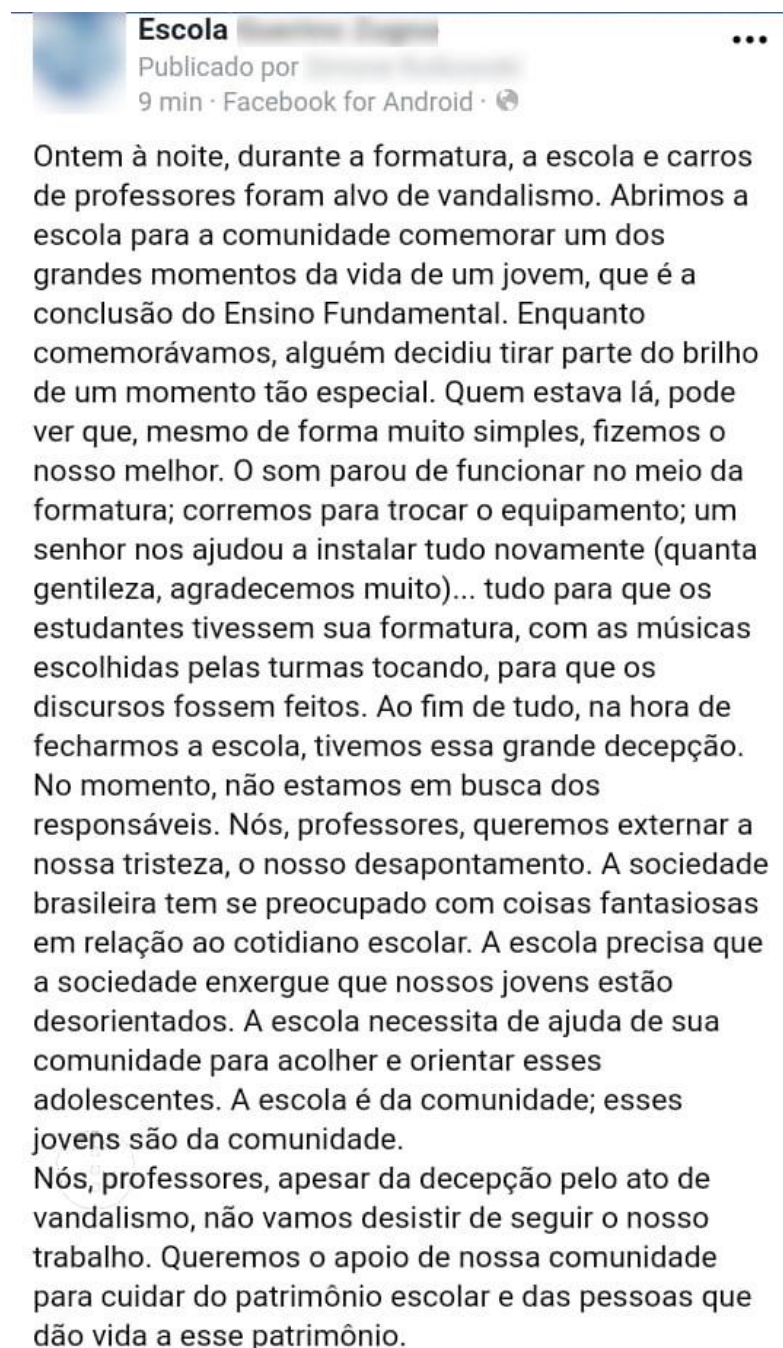
Para a elaboração dos registros etnográficos estudantis optamos pela utilização das *fontes provocadas* (entrevistas estruturadas, desenhos, fotografias e maquetes), pois elas permitiram diferentes alternativas de composição de um eu autoral que subverteu, em partes, a prática da escrita em outras formas de registro. Segue-se que o emprego das *fontes provocadas* e suas contribuições para o ensino de história serão elucidados no capítulo 2. Pode-se então afirmar que a nossa concepção etnográfica foi basilar para o entendimento acerca da *patrimonialização* e a *memória*, que serão explanados nas posteriores seções.

---

<sup>58</sup> FABIAN, Johannes. *O tempo e o outro*: como a antropologia estabelece seu objeto. Petrópolis: Editora Vozes, 2013, p.34.

## 1.2 A patrimonialização

Figura 2: “Olhem a lembrança que o Facebook me mandou hoje... não é uma lembrança feliz, mas ainda assim a nossa essência de verdade aparece no texto”, comentário da diretora no Whatsapp sobre episódio ocorrido em 2018. (15/12/2020)



Ontem à noite, durante a formatura, a escola e carros de professores foram alvo de vandalismo. Abrimos a escola para a comunidade comemorar um dos grandes momentos da vida de um jovem, que é a conclusão do Ensino Fundamental. Enquanto comemorávamos, alguém decidiu tirar parte do brilho de um momento tão especial. Quem estava lá, pode ver que, mesmo de forma muito simples, fizemos o nosso melhor. O som parou de funcionar no meio da formatura; corremos para trocar o equipamento; um senhor nos ajudou a instalar tudo novamente (quanta gentileza, agradecemos muito)... tudo para que os estudantes tivessem sua formatura, com as músicas escolhidas pelas turmas tocando, para que os discursos fossem feitos. Ao fim de tudo, na hora de fecharmos a escola, tivemos essa grande decepção. No momento, não estamos em busca dos responsáveis. Nós, professores, queremos externar a nossa tristeza, o nosso desapontamento. A sociedade brasileira tem se preocupado com coisas fantasiosas em relação ao cotidiano escolar. A escola precisa que a sociedade enxergue que nossos jovens estão desorientados. A escola necessita de ajuda de sua comunidade para acolher e orientar esses adolescentes. A escola é da comunidade; esses jovens são da comunidade. Nós, professores, apesar da decepção pelo ato de vandalismo, não vamos desistir de seguir o nosso trabalho. Queremos o apoio de nossa comunidade para cuidar do patrimônio escolar e das pessoas que dão vida a esse patrimônio.

Fonte: Facebook

O fato supracitado ocorreu no final de 2018, desta feita o carro da vice-diretora da escola foi danificado por membros da *Turma de Aceleração* (TA), uma modalidade que foi um artifício da rede municipal de Caxias do Sul para superar o descompasso etário das/os estudantes abaixo dos quinze anos pertencentes ao ensino fundamental, durante um dos tradicionais ritos de passagem para o Ensino Médio: a formatura.

É sabido que a ocorrência foi um exemplo das contradições sociais que envolvem a escola e o bairro, e mais, consubstancia um quadro complexo de indícios decorrentes da aceleração temporal derivada da política presentista e do atualismo. Logo, a alternativa patrimonial se consolidou enquanto estratégia diretiva de enfrentamento.

Fonte: Facebook da escola

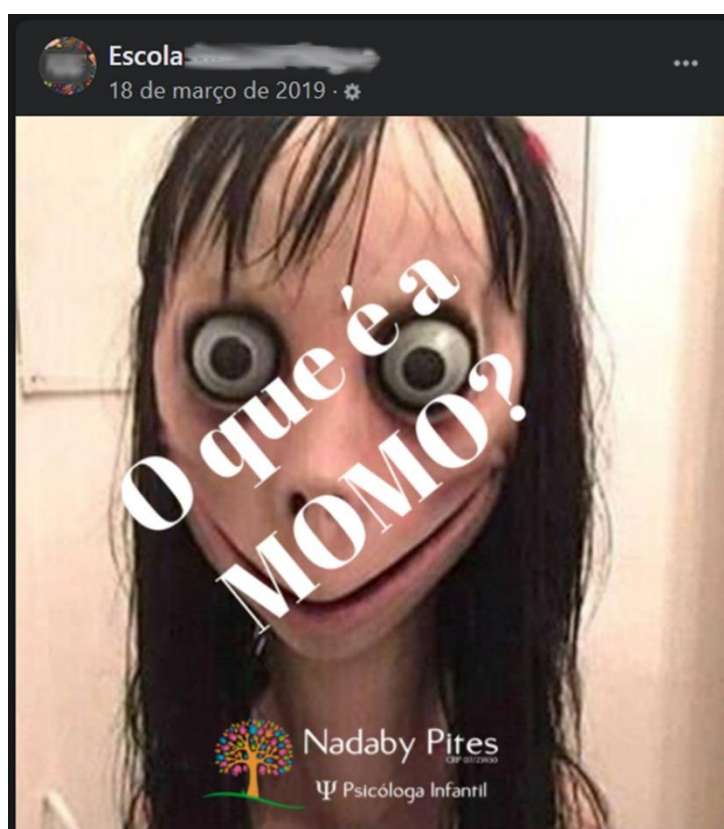


Figura 3: Postagem "o que é a momo?"

A figura 3 foi retirada do perfil oficial da escola no Facebook, ela expressa necessidade de elucidação de alguns elementos que compõem o quadro social da EMEF Mario Pedrosa, a saber a configuração de intervenções virtuais que refletem de forma direta no modo como os estudantes abordam seus próprios anseios. Nesse interim, a personagem *momo* que aparece na ilustração é parte integrante de um jogo, assim, anônimos se passam por ela e contatam crianças pelo *Whatsapp* e incitam a

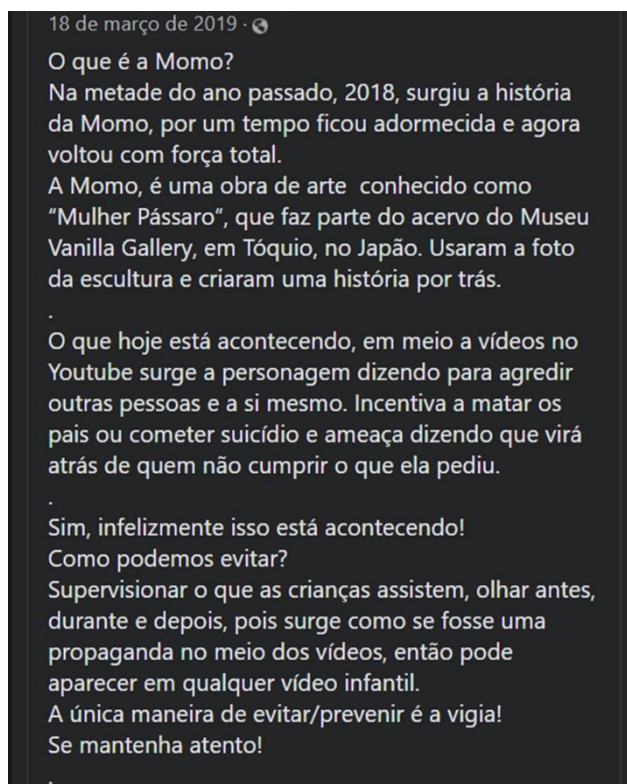


automutilação e até mesmo seu suicídio. A imagem, em sua origem, era uma obra de arte antropozoomórfica – metade mulher, metade pássaro – apresentada em uma galeria de arte, no ano de 2016, em Tóquio, sua apropriação foi atestada em um vídeo do *Youtube Kids* que propagava as ações anteriormente citadas.

Em uma das minhas aulas no sétimo ano as estudantes Ana, Francisca e Terezinha me abordaram, enquanto eu escrevia na lousa Ana me disse: “– *professor, queremos a sua ajuda*”, assim, me dei conta que as três avançavam juntas, bem próximas, e com um olhar alarmado que beirava as lágrimas, eu virei em suas direções e Ana complementou de forma acanhada, “– *uma amiga nossa está se cortando*”. Sem compreender bem do que se tratava eu perguntei “–*como assim?*”, então o grupo de estudantes me relatou que não sabiam explicar, aliás, que era uma prática frequente, inclusive compartilhada por elas.

Com intuito de balizar as razões de semelhante revelação eu questionei o porquê de terem a feito, Francisca me disse: “– *sor o senhor nos entende... e nós queremos ajudar nossa amiga...*”. Após uma longa conversa coletiva, que abrangeu todos os membros da sala, foi relatado que a influência da personagem *momo* se fazia presente.

Figura 4: “recado para a comunidade escolar”



Fonte: Facebook da escola

Nesse sentido, as redes sociais expressam um dos arquétipos do atualismo, que é a projeção temporal na qual a desproporção entre o ato e sua inserção são inexistentes, isto é, o presente é uma constante, além disso, condutas pretéritas permanecem à disposição sem que seja necessário decidir acerca de sua pertinência. Por conseguinte, a rememoração é incessante e a possibilidade de perdão se esvai, na escola Mario Pedrosa isso resultou na introdução da patrimonialização como alternativa pedagógica no ano de 2019: o movimento *Para a escola Mario Pedrosa você é o maior patrimônio*.<sup>59</sup>

Durante nossa experiência foi possível constatar a ausência de comunicação entre a escola em seus distintos períodos, dito de outro modo, manhã, tarde e noite atuavam de forma separada, como o sétimo ano estava disponível apenas no período da manhã, mudar de turno, no caso do vespertino para o matutino, resultou em mudanças sensíveis, rupturas veladas e ressignificação de laços de amizade. Nessa mesma ótica, o presentismo cria tensões sociais e dialeticamente é produtos delas, muitas escolas tem recorrido aos conceitos patrimônio e memória como solução de continuidade temporal diante de conjunturas conturbadas, a EMEF Mario Pedrosa seguiu esse fluxo, assim é necessário compreender que a conceituação passou por transformações. Sua utilização moderna é estimulada pelo ideário da *Revolução Francesa*, que valoriza o aspecto artístico e monumental, com vistas à criação de uma perspectiva de coletividade nacional. Então, sua produção é embasada na ideia de Estado-Nação e o caráter universal da humanidade.<sup>60</sup>

No âmbito dos Estados Modernos a noção de patrimônio foi atrelada a difusão de bens culturais, que foram transfigurados de maneira que abarcaram a nação, nesse contexto, foram conjugados como o segmento de um corpo social maior e agregados ao método pedagógico, que autorizou uma determinada narrativa sobre o passado, que a subsidiou: a memória de um país. Nesse sentido, o Estado e seus agentes foram estimados como os produtores da ideia de nação.<sup>61</sup>

Em âmbito nacional, o conceito despontou no *Decreto-lei 25 de instituição do SPHAN* (Serviço Patrimônio Histórico Artístico Nacional) em 1937. Fomentado por

---

<sup>59</sup> ARAUJO, Valdeir; PEREIRA, Mateus. *Atualismo 1.0*: como a ideia de atualização mudou o século XXI p. 20. Edição do Kindle.

<sup>60</sup> ABREU, R. A emergência do Patrimônio Genético e a nova configuração do campo do patrimônio. In: ABREU, R; CHAGAS, M. (Orgs.) *Memória Patrimônio*: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p. 35.

<sup>61</sup> GIL, Carmen; POSSAMAI, Zita. Educação Patrimonial: percursos, concepções e apropriações. IN: *Mouseion*. Canoas, n. 19, 2014. p. 15.

discussões da *Semana de Arte Moderna de 1922*, além de debates precedentes estimulados pela *Inspetoria Nacional de Museus*, sendo esta engendrada no museu Histórico Nacional, o anteprojeto foi criado por Mário de Andrade a pedido do Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema. Conforme Ana Luiza Martins, o decreto propagou a construção de privilégios, pois primou por fatos excepcionais e personagens ilustres, diferenças entre gênero, classe, raça e cor foram escamoteados pelo discurso homogeneizador. Trinta e cinco anos após o decreto, a *Conferência Geral de Genebra* elaborou a categoria *World Heritage* pela proteção do patrimônio mundial cultural e natural, que legitimou a exclusão citada, ao passo que em âmbito internacional.<sup>62</sup>

A relação do patrimônio com o ensino de história foi, segundo Vera Lúcia Maciel Barroso, possibilitada pelo trabalho pioneiro da museóloga Maria de Lourdes Horta. Em 1983, Horta organiza o 1º seminário de educação patrimonial, intitulado *O Uso Educacional dos Museus e Monumentos*, realizado no museu Imperial de Petrópolis, com uma metodologia de educação patrimonial constituída. Nas palavras de Maria Machado e Katani Monteiro, “Horta definiu a expressão Educação Patrimonial ‘como o ensino centrado no objeto cultural, na evidência material da cultura. Ou ainda como o processo educacional que considera o objeto como fonte primária do ensino’”.<sup>63</sup>

O âmago da Educação Patrimonial foi canalizado na apropriação de bens culturais, pois foi a partir destes que se desenvolveram projetos como o do Museu Imperial. O cerne de sua proposta centrava-se na utilização dos bens culturais como ponto de partida para ações educativas que se desenvolveram, inicialmente, no âmbito de projetos do Museu Imperial, onde a metodologia pôde ser aplicada por seus profissionais, alcançando certa difusão no território brasileiro, especialmente após o

---

<sup>62</sup> MARTINS, Ana Luiza. Fontes para o patrimônio cultural: uma construção permanente. In: PINSKY, Carla; LUCA, Tania de. *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 289; HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 24; CIAMPI, Helenice. Mediações entre ensino de História e Patrimônio. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria; PACIEVITCH, Caroline. (Orgs.) *Memória, sensibilidade e saberes*. Campinas, SP. Editoria Alínea, 2015, p. 65; GIL, Carmen; POSSAMAI, Zita. Educação Patrimonial: percursos, concepções e apropriações. IN: *Mouseion*. Canoas, n. 19, 2014. p. 15. Os primeiros tombamentos do SPHAN centram-se em imóveis e conjuntos arquitetônicos, o monumento edificado ganha distinção nesse contexto e atua como fonte exemplar de patrimônio.

<sup>63</sup> BARROSO, Vera Lúcia Maciel. Educação patrimonial e ensino de História: registros, vivências e proposições. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel (et al.) *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Est: Exclamação: ANPUH/RS, 2010, p. 17; MACHADO, Maria; MONTEIRO Katani. Patrimônio, identidade e cidadania: reflexões sobre Educação Patrimonial. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel (et al.) *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Est: Exclamação: ANPUH/RS, 2010, p. 32

seminário *Uso Educacional de Museus e Monumentos*, realizado em 1983 na sede da instituição, em Petrópolis, e da publicação, em 1996, do *Guia básico de Educação Patrimonial* escrito por Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro, fato que demonstrou a preocupação pela inserção do patrimônio na dinâmica escolar nacional.<sup>64</sup>

Já durante a luta pela redemocratização do Brasil e pelo fim da ditadura civil-militar, a noção de patrimônio passou por alteração, uma vez que a *Constituição de 1988* estabeleceu critérios de inclusão de grupos sociais marginalizados. O conceito é alterado: *patrimônio histórico e artístico* transformou-se em *patrimônio cultural*.<sup>65</sup>

Inspirados pela iniciativa de Horta e pelas alterações supracitadas na Constituição, Maria Angélica Villagran e José Itaquí realizam, em 1989, no Rio Grande do Sul, na região da antiga Quarta Colônia, as primeiras tentativas de inserção do patrimônio na dinâmica escolar. A iniciativa amadureceu e o “Projeto Identidade”, criado em 1997, visou integrar nos currículos municipais a preocupação por objetos comunitários, tendo por ênfase no “mundo da cultura” e “mundo da natureza”. No mencionado projeto a metodologia de Educação Patrimonial foi empregada para realçar a afeição dos moradores com suas origens, além de problematizar as contradições sociais da localidade.<sup>66</sup>

Juventino Dal Bó e Maria Beatriz Pinheiro Machado desenvolveram no mesmo ano a “ideia de preservação”. Desse modo, as práticas a “Aula no museu” e as “Caixas da memória” culminaram na produção de uma cartilha, em 2004, intitulada “Educação Patrimonial: orientações para professores do ensino fundamental e médio”, atividade concebida no município de Caxias do Sul.<sup>67</sup>

No que diz respeito a Porto Alegre, destacamos a atuação do *Museu de Porto Alegre* e o *Arquivo Histórico Municipal Moyses Vellhinho*. Programas como a oficina

---

<sup>64</sup> GIL, Carmen; POSSAMAI, Zita. Educação Patrimonial: percursos, concepções e apropriações. IN: *Mouseion*. Canoas, n. 19, 2014. p. 17.

<sup>65</sup> MARTINS, Ana Luiza. Fontes para o patrimônio cultural: uma construção permanente. In: PINSKY, Carla; LUCA, Tania de. *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 289.

<sup>66</sup> BARROSO, Vera Lúcia Maciel. Educação patrimonial e ensino de História: registros, vivências e proposições. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel (et al.) *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Est. Exclamação: ANPUH/RS, 2010, p. 18; GIL; POSSAMAI, *op. cit.* pp. 17-18. Quarta Colônia é a área que corresponde aos municípios de Silveira Martins, Ivorá, Faxinal do Soturno, Dona Francisca, Nova Palma e Pinhal Grande, como também Agudo e Restinga Seca.

<sup>67</sup> BARROSO, *loc. cit.*

“Papel Antigo e Papel Velho” e “Vivo Toque” fomentaram a integração entre o ensino de história e patrimônio.<sup>68</sup>

Assim, se a Constituição de 1988 abriu um importante precedente de integração de parcelas da sociedade, então para Helenice Ciampi:

o ano 2000 foi um marco no campo do patrimônio cultural no Brasil pela instituição do inventário e registro do “patrimônio imaterial ou intangível”, pelo decreto 3.551 de agosto de 2000. Esse fato contribuiu para a ampliação de um acervo que agora inclui manifestações culturais diversas: festas, rituais, danças lendas, mitos, músicas, saberes, técnicas e fazeres. Isso não significa dizer que a lei cria *per se*, uma nova realidade, mas sim, que o decreto ajudou a incentivar, na sociedade, por diferentes grupos e instituições, discussões e práticas que colocaram em movimento uma nova agenda patrimonial.<sup>69</sup>

O *Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial* estipulado no Decreto 3551/2000, remodelou a política patrimonial, uma vez que reputou práticas culturais escamoteadas como saberes, celebrações, lugares e formas de expressão, que remeteram a construção de outros aspectos da identidade nacional.<sup>70</sup>

Essa nova agenda patrimonial entrou em consonância com as preocupações democráticas de inclusão social de indígenas, de negros, de mulheres e de outros grupos. Nesse sentido, o ensino de história e o patrimônio atuaram em função prospectiva. Tratou-se de uma ruptura com as grandes narrativas nacionais, urbanas e rurais, locais e regionais, que enfatizavam a construção de identidades específicas articuladoras de outras narrativas, o que implicou na criação de novas metodologias e estratégias de ação para coordenar a nova ideia de patrimônio. No ano de 2001, finalmente, as *Diretrizes Curriculares de História* adicionaram o patrimônio ao currículo.

Somado ao decreto de 2000, Junia Pereira aduz a *Convenção para Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial*, de 2003, como importante passo na compreensão da criatividade humana, isto é, como expressão constitutiva de processos patrimoniais. Assim, há uma transformação da referencialidade, que não se vincula exclusivamente à relação entre os indivíduos e os ícones identitários

---

<sup>68</sup> BARROSO, Vera Lúcia Maciel. Educação patrimonial e ensino de História: registros, vivências e proposições. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel (et al.) *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Est. Exclamação: ANPUH/RS, 2010, p.19

<sup>69</sup> CIAMPI, Helenice. Mediações entre ensino de História e Patrimônio. IN: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria; PACIEVITCH, Caroline. (Orgs.) *Memória, sensibilidade e saberes*. Campinas, SP. Editora Alínea, 2015, p. 65

<sup>70</sup> GIL, Carmen; POSSAMAI, Zita. Educação Patrimonial: percursos, concepções e apropriações. IN: *Mouseion*. Canoas, n. 19, 2014. p. 18.

nacionais, então outros parâmetros como o local, o grupo e, até mesmo, particulares assumiram essa função.<sup>71</sup>

O *I Encontro Nacional de Educação Patrimonial* (I ENEP) ocorrido em 2005, estimulou a adoção de fundamentos a nível nacional para a Educação Patrimonial do IPHAN na comunidade escolar e em outros ambientes. O ano de 2009 inaugurou o *I Fórum Nacional de Educação Patrimonial*, já em 2011 o *Documento do II Encontro Nacional de Educação Patrimonial* sedimenta as diretrizes.<sup>72</sup>

A patrimonialização foi incorporada à taxonomia escolar, por seu efeito integrador e recreativo, além disso, essa instiga a curiosidade acerca de transformações no decurso do tempo, tratou-se de questionar como a comunidade salvaguarda, o que resguarda e para quem conserva.<sup>73</sup>

Barroso aponta que o ensino de história deve explorar o patrimônio como processo ativo de conhecimento, enquanto apropriação de um bem, para fruição social. Nesse sentido, ele contribui para o sentimento de pertença e o reconhecimento de si no espaço/tempo. Ao lidar com patrimônio tangível ou intangível, seus bens devem ser vinculados diretamente à base social que os gerou.<sup>74</sup>

Na percepção de Machado e Katani,

A patrimonialização de um bem é um ato político por excelência. Significa que elegemos algo para representar-nos em detrimento de outras possibilidades. Todos os bens patrimonializados contribuem para a formação de identidades de grupos e categorias sociais. Fazem parte da memória e, como tal, permitem-nos estabelecer elos de pertencimento com o passado.<sup>75</sup>

As autoras também alertam para os obstáculos que o ensino de história enfrenta nas relações cotidianas da escola, como a rigidez dos horários das disciplinas, a organização curricular e o repertório fetichizado de produtos culturais. Elas ainda denunciam que é comum que as/os alunas/os das séries finais do Ensino

<sup>71</sup> PEREIRA, Junia. Ensino de História e Patrimônio na relação museu-escola. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria; PACIEVITCH, Caroline. (Orgs.) *Memória, sensibilidade e saberes*. Campinas, SP. Editora Alínea, 2015. p. 80

<sup>72</sup> GIL, Carmen; POSSAMAI, Zita. Educação Patrimonial: percursos, concepções e apropriações. IN: *Mouseion*. Canoas, n. 19, 2014. p. 19.

<sup>73</sup> BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Ed. Cortez, 2008. p. 277.

<sup>74</sup> BARROSO, Vera Lúcia Maciel. Educação patrimonial e ensino de História: registros, vivências e proposições. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel (et al.) *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Est. Exclamação: ANPUH/RS, 2010. p. 21.

<sup>75</sup> MACHADO, Maria; MONTEIRO Katani. Patrimônio, identidade e cidadania: reflexões sobre Educação Patrimonial. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel (et al.) *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Est. Exclamação: ANPUH/RS, 2010. p 26.

Fundamental saiam da escola sem analisar o espaço em que vivem. Sandra Pelegrine chama a atenção de que a “salvaguarda de um bem material ou imaterial só tem sentido se esse patrimônio for reconhecido pela comunidade, se estiver relacionado ao sentimento de pertença desse grupo e incluso na sua dinâmica sociocultural”.<sup>76</sup>

Já Junia Pereira Sales entende o patrimônio como um inventário aberto e movente, situado, historicamente, num processo de dinâmicas culturais contemporâneas. Para a autora, a prospecção autobiográfica é potencial para estimular o protagonismo dos sujeitos e sua relação com objetos e signos de cultura. Assim, é preciso refletir acerca das manipulações sociais da memória e da experiência social, pois existem hierarquias, silenciamentos e seleções destas.<sup>77</sup>

De acordo com a mesma autora, a noção de referencialidade cultural é importante e não se vincula apenas à linha direta entre os indivíduos e os ícones identitários nacionais, mas causa encantamento e ressonância. Ela também destaca o tempo presente como centralidade do processo e menciona a processualidade da cultura, a mutabilidade desta e sua transformação, bem como seu espaço de criação que deve ser estudado. Entende igualmente que devemos analisar o modo de produção do objeto, que se deve ter em mente a compreensão da perenidade das coisas e, ainda cita, que há um deslocamento da noção de preservação.

Sales aborda a produção de bens culturais e a polêmica identitária como ruptura, com critérios de herança nacional, no qual a partilha cultural é educadora. Destaca que os patrimônios não consagrados são tão valiosos na prática educativa quanto os registros canônicos. Com efeito, em sua análise patrimonial, a prática e o processo estão unidos. A autora exalta o caráter sensível, multidirecional e relacional da cultura.<sup>78</sup>

Já para Maria de Fátima Guimarães, a relação do patrimônio com a escola é entendida como uma arena de conflitos e tensões, um ambiente onde se desenvolvem os vínculos entre história e memória. Logo, é preciso ter cuidado com sujeitos e interesses plurais, públicos ou privados. Para a pesquisadora, a interação entre ensino

---

<sup>76</sup> PELEGRINI, Sandra C. A. *A gestão do patrimônio imaterial brasileiro na contemporaneidade*. História, Franca, v. 27, n. 2, p. 145-173, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-90742008000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742008000200008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 de julho 2019.

<sup>77</sup> CIAMPI, Helenice. Mediações entre ensino de História e Patrimônio. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria; PACIEVITCH, Caroline. (Orgs.) *Memória, sensibilidade e saberes*. Campinas, SP. Editora Alínea, 2015, p. 69

<sup>78</sup> *Ibidem*, pp. 72-73.

de história e o patrimônio é de natureza interdisciplinar e estabelece relações de poder, sendo a cautela é necessária para compreender que o patrimônio é datado e inventado segundo interesses.

Em sua abordagem, a mesma autora evidencia que o ensino de história tem como desafio superar uma versão matizada pela análise monolítica e saudosista de patrimônio, além da sensação de desenraizamento com o lugar. Ela destaca que é importante ser vigilante com relação à colonização do presente pelo passado e entender que o espaço em que estamos inseridos educa, forma e conforma os sujeitos.

Segundo François Hartog, o patrimônio sempre esteve ligado à descontinuidade, às cesuras e aos questionamentos da ordem temporal, um recurso em tempos de crise que contribuem para reconhecer e reduzir as rupturas estabelecidas.<sup>79</sup>

O patrimônio antes era conservado para ser transmitido, agora ele é utilizado para tornar o presente mais habitável. Assim, o conceito presentista de patrimônio questiona a própria ideia de transmissão, logo, a patrimonialização substitui o conceito moderno de historização por meio de técnicas persuasivas de presentificação cristalizadas nos museus e memoriais. Pode-se afirmar que a iniciativa da direção escolar *Para a escola Mario Pedrosa você é o maior patrimônio* é produto desse processo de presentificação, prática que superamos, uma vez que a nocividade da patrimonialização ainda não é apreendida em sua propensão a restringir o lugar de memória à área topográfica e a entregar o culto da memória aos abusos da comemoração.<sup>80</sup>

### 1.3 A memória

“- Bahhh professor eu sou muito burro, eu fiz uma c.....!”

Espantado pela expressão e ao mesmo tempo curioso eu franzi a sobrancelha e perguntei “- do que você está falando?”

“- O senhor sabe a maquete (da escola)...? Pois é, eu esqueci o pavilhão II inteiro!”

---

<sup>79</sup> HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 243.

<sup>80</sup> *Idem*. *Crer em história*. Rio de Janeiro: Autêntica Editora, 2017, p. 47; RICOEUR, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007, p. 416.



“- Ué, por que isso aconteceu?” eu indaguei. Depois de pensar um pouco, ainda com certa dúvida, o estudante me respondeu “Ah psooor... não sei... acho que é porque lá só estudam os pequeninhos... e eu nunca estudei lá.”

Figura 5. Enzo. EMEF Mario Pedrosa. Caxias do Sul, out. 2019.



Figura 6. Liam; Gianna; Abigail; Luna; Alzira. “La escola de papel”. Caxias do Sul, out. 2019. Uma clara alusão a série da Netflix, “La casa de Papel”.



O equívoco relatado pelo discente expressa algumas das flutuações a que a memória está sujeita, dado que ele cometeu uma imprecisão que é evidenciada pela comparação entre as duas maquetes representadas pelas figuras 5 e 6, pois ao contrário do seu relato, como a primeira imagem expõe, ele representou o *pavilhão II*, que pode ser vislumbrado a esquerda de ambas imagens, logo após as quadras, e esqueceu de elaborar o próprio local em que estuda, ou seja, o *pavilhão I* situado a direita das quadras.

Tendo em vista o diálogo esboçado no início desta seção, ressaltamos que o sistema educacional instrui as/os estudantes a sentenciar a si mesmos em caso de delusão, nesse viés, sua crítica velada ou explícita implica em punição, seja materializada em processos externos de avaliação, seja compartimentada em questões de cunho pessoal. Dessa forma, o sentimento de não pertença se amplia de modo paulatino, o que desestimula a produção intelectual, uma vez que a trama de julgamentos é estabelecida, as/os discentes não se conscientizam do benefício do erro, que denota nossos limites, bem como nos aproam a novos horizontes de proliferação do conhecimento.

O estudante em questão é o *Enzo*, com pouco mais de 1,50 m de altura, contava com cabelos loiros cacheados até altura dos ombros, olhos azuis, além de usar óculos e aparelho dentário, seu pai foi apelidado de forma afetuosa pelos residentes do Jardim Elísios de *Maradona*, aliás, este fazia parte da gestão da *Associação de Moradores do Bairro* (AMOB) e esteve com frequência na escola. Além disso, Enzo era integrante de um clube esportivo regional, o *Cristo Operário JP Games* e sempre demonstrou apreço pelas aulas de educação física, além de ter tido destaque em questões de lógica matemática, em contraste, o mesmo não se aplicou à disciplina história que era tratada com resistência ao longo do ano letivo. Ao ponderamos juntos, em parte, pudemos afirmar que a representação do pavilhão II e, em particular, suas quadras, não ocorreu por aleatoriedade, ela refletiu o grau de envolvimento material e afetivo do Enzo com as quadras e, por consequência, a parte mais visível dos pavilhões.

Como pudemos perceber no início da seção anterior, a memória abarca diversos elementos da realidade social e está intimamente ligada a patrimonialização enquanto prática discursiva. Nesta seção a reflexão sobre ela estimulou nossa percepção acerca da conjuntura do bairro e da escola, pois, existem memórias disseminadas no âmbito doméstico, na comunidade, em redes de sociabilidade afetiva

e política, abrigados em arcabouços discretos que transitam de maneira invisível à percepção do corpo social totalizante.<sup>81</sup>

Do mesmo modo, perscrutar estas reminiscências consistiu na inserção nos conflitos comunitários, nos quais os indivíduos elaboraram suas próprias características no decorrer deste processo. Em outras palavras, tratou-se de interpretar de que modo as relações sociais se estabeleceram, pôde-se então afirmar que as memórias e as histórias propagadas favoreceram um determinado olhar em detrimento de outros, por conseguinte, perceber isso na prática escolar foi pertinente para o ensino de história e o desenvolvimento intelectual discente.<sup>82</sup>

Tendo em vista que Maurice Halbwachs foi o introdutor de um conflito entre a memória coletiva e a história, para compreendermos sua influência na concepção do conceito de memória e seus impactos dinâmicos escolares decorridos, esboçaremos alguns de seus pensamentos.<sup>83</sup>

Em seu texto *memória coletiva*, Halbwachs englobou a sociedade enquanto foco de análise. Influenciado por Auguste Comte, ele estudou a memória como diálogo entre a estática das instituições e a dinâmica do movimento social. O mesmo autor argumentou que as instituições são a base da sociedade; para se ter uma memória coletiva, era necessário quadros sociais, uma comunidade afetiva que contribuísse na construção de referências.<sup>84</sup>

A memória é uma recomposição intelectual, uma codificação do passado, um passado de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional. Portanto toda memória é, para Halbwachs, "coletiva". Seu atributo mais imediato é garantir a continuidade do tempo e permitir resistir à alteridade, ao "tempo que muda", às rupturas que são o destino de toda vida humana; em suma, ela constitui - eis uma banalidade - um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros.<sup>85</sup>

O autor partiu da problemática que envolveu a memória, que era composta pelo seu aspecto individual e o coletivo. Para ele, as estruturas da memória foram elaboradas a partir da ideia de coletividade nomeada pelo autor como grupo ou

---

<sup>81</sup> POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. IN: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 8.

<sup>82</sup> RAMOS, F. R. L.. *O direito à memória no ensino de história*. Trajetos (UFC), v. 07, 2009, p. 2.

<sup>83</sup> RICOEUR, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007, p. 130.

<sup>84</sup> HALBWACHS, Maurice. *Memória Coletiva*. São Paulo, SP: Editora Vértice, 1990. pp. 47-51.

<sup>85</sup> Maurice Halbwachs é influenciado por Emile Durkheim, sua percepção de memória é atrelada aos círculos sociais em que a pessoa se insere, família, escola e igreja são alguns de seus exemplos, é do meio social que provem a memória, visto que esta é algo coletivo e forjado pela vivência compartilhada.

sociedade. O capítulo 2, intitulado “Memória individual e memória coletiva”, ressaltou que, para se lembrar, foi imprescindível o apoio de estruturas sociais consolidadas pela coletividade e não pela individualidade, ou seja, o ponto de partida para a análise de experiências individuais foi o pertencimento a um grupo. A experiência compartilhada pelas/os outras/os foi a matriz da produção de memórias individuais que se manifestaram em testemunhos. Os atos de recordar e de reconhecer foram fenômenos mnemônicos que estabeleceram contatos com a memória das/os outras/os. O autor relacionou as lembranças mais notáveis a lugares visitados em comum, aspecto que influenciou a produção de Pierre Nora, fato que retomaremos posteriormente. Assim, o testemunho das/os outras/os atualizou o conhecimento sobre si mesmo, na medida em que a pessoa associou seus sentimentos à ideia de grupo. Os grupos e seus testemunhos, na perspectiva de Halbwachs, dão-nos acesso às reconstruções de acontecimentos a partir da percepção de outros sujeitos.<sup>86</sup>

O autor partiu da premissa que a memória coletiva prevaleceu sobre a memória individual para compará-la com a memória histórica. A primeira foi caracterizada pelo vínculo íntimo entre a memória individual e a memória coletiva que se interpenetraram, com prevalência desta; já a segunda foi identificada como aculturação à exterioridade, ou seja, a memória histórica, na opinião de Halbwachs, foi uma narrativa ensinada cuja referência foi a nação, então a história seria apreendida pela memorização de datas, de fatos, de nomenclaturas, de acontecimentos marcantes, de personagens importantes, de festas a celebrar.<sup>87</sup>

O mesmo autor defendeu a tese de que a memória foi transgeracional e constituída por círculos concêntricos como o núcleo familiar, as amizades, as relações sociais dos pais, o que assegurava a correspondência entre a história apreendida e a memória viva.<sup>88</sup>

Na abordagem durkheimiana, a ênfase é dada à força quase institucional dessa memória coletiva, à duração, à continuidade e à estabilidade. Assim também Halbwachs, longe de ver essa memória coletiva uma imposição, uma forma específica de dominação ou violência simbólica, acentua as funções positivas desempenhadas pela memória comum, a saber, de reforçar a coesão social, não pela coerção, mas pela adesão afetiva ao grupo, donde o termo que utiliza, de "comunidade afetiva". Na tradição europeia do século

---

<sup>86</sup> RICOEUR, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007, p. 130.

<sup>87</sup> *Ibidem.*, pp. 404-405.

<sup>88</sup> RICOEUR, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007. p. 405.

XIX, em Halbwachs, inclusive, a nação é a forma mais acabada de um grupo, e a memória nacional, a forma mais completa de uma memória coletiva.<sup>89</sup>

Nesse sentido, a noção de geração foi basilar para compreender o papel das narrativas no pensamento de Maurice Halbwachs. Assim, ele distinguiu dois traços da história: o primeiro foi marcado pela continuidade da memória *viva* que se opõe à descontinuidade *mórbida* induzida pelo trabalho de periodização do conhecimento histórico; o segundo traço foi a existência de várias memórias coletivas em oposição ao caráter unitário da história, que tinha como referência a nação.<sup>90</sup>

Destarte, o texto *A memória coletiva* definiu uma linha entre história e memória, em benefício desta, pois, na percepção de Halbwachs, enquanto a memória estabelece uma “corrente de pensamento contínuo”, portanto, natural, o/a historiador(a) trabalhava deslocado/a do tempo vivido pelos grupos estudados, logo uma criação artificial.<sup>91</sup>

Alessandro Porteli exorbita sua crítica ao dizer que se na hipótese de que qualquer memória se tornasse de fato coletiva, seria suficiente uma testemunha para uma cultura inteira. Compreendemos que não é dessa forma. Cada sujeito, singularmente nos tempos e sociedades modernos, sintetiza memórias de uma profusão de comunidades e as ordena de modo próprio. Conforme as práticas humanas, a memória é social, porém dialoga com o indivíduo e pode ser compartilhada (razão pela qual cada indivíduo tem algo a contribuir para a história social).<sup>92</sup>

Segundo François Hartog, a memória é uma categoria meta-histórica que, a partir da década de 1980, entra em flagrante duelo com a história, obtendo vantagem em relação a esta por causa da utilização do “testemunho”. Isto posto, Pierre Nora foi o artífice do conceito *lugares de memória*, que foi a base de uma coleção de artigos reunidos e apresentados em 1984. O primeiro artigo, intitulado *Entre Memória e História. A problemática dos lugares*, foi um parecer acerca da alteração desencadeada pela exacerbação da comemoração na França. O autor se opôs a ela

---

<sup>89</sup> POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. IN: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3.

<sup>90</sup> RICOEUR, op.cit., pp. 407-408.

<sup>91</sup> HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 159-160.

<sup>92</sup> PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Vai di Chiana (Toscana, 29 de junho de 1944): mito e política, luto e senso comum. IN: AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 127.

em defesa da história nacional. Seguiu-se que Nora foi instigado pela concepção supracitada de Maurice Halbwachs.<sup>93</sup>

Para Nora, não existia um corte entre o passado e o presente, entre a memória e a história; nesse sentido, a memória coletiva pôde ser explorada pelo historiador do presente, um componente do presentismo, assim, o tempo foi convertido em objeto de consumo e o passado foi articulado pelo presente sob a tutela do historiador, ou seja, entre a memória e a história.<sup>94</sup>

Nesse sentido, o projeto historiográfico de Pierre Nora buscava, assim, a operacionalização do conceito de memória pautado na criticidade da história enquanto critério de sua utilização. Então, a defesa da memória enquanto instrumento de pesquisa histórica passava pelo crivo do olhar do historiador atento às contradições e flutuações as quais o conceito estava submetido.

A conceituação “memória coletiva” foi criada por Maurice Halbwachs e apropriada por Pierre Nora, que passou a utilizá-la com a condição de mantê-la subordinada à história. Nesse viés, a memória coletiva se propagou e ampliou sua influência no campo científico; a história sofreu com essa intervenção e passou a ser pressionada pela memória. Na década de 1980, Nora diagnosticou o esfacelamento da memória e sua cristalização em lugares específicos, denominados *lugares de memória*. O seu argumento se desenvolveu em torno da problemática dos lugares. Para o autor, a democratização, a massificação e a mediatização dissolveram as sociedades-memória. Assim, as estruturas consolidadas de reprodução de valores, como a igreja, a escola, a família e o Estado, foram questionadas. Em sua opinião, as ideologias-memória, que asseguravam a passagem do passado para o futuro, foram colocadas em xeque.<sup>95</sup>

O artigo de Pierre Nora, escrito em 1984, constatou três alterações: uma fratura, um desvio e o afloramento de uma ocorrência nova. A fratura se deu entre memória e

---

<sup>93</sup> HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 24-25; RICOEUR, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007, p. 412; CANDAU, Jöel. *Memória e Identidade*. Tradução: Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2012, p. 10. Jöel Candau menciona a onda memorial que atingiu o mundo inteiro nos últimos vinte anos.

<sup>94</sup> HARTOG, François. *Op. Cit.*, pp. 160-161.

<sup>95</sup> HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 158; NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. Proj. História. São Paulo, dezembro, 1993, pp. 07-08.

história. O desvio foi intitulado “história-memória”. A ocorrência nova foi a época de “memória captada pela história”.<sup>96</sup>

Pierre Nora argumentou que a primeira alteração, a fratura entre memória e história, ocorreu por sua oposição, pois, enquanto a memória foi uma ocorrência atrelada a um vínculo vivido no presente eterno, a história, por sua vez, foi uma interpretação do passado. “A memória é absoluta, e a história só conhece o relativo”; “A história é delimitação do passado vivido”.<sup>97</sup>

No que tange à segunda alteração, o autor conjecturou o desvio da história-memória. O debate de Pierre Nora repousou na concepção do Estado-Nação como referência para a produção de memórias. A inquietação acerca da memória se deu devido ao seu esfacelamento, que foi ocasionado pela contestação das ideologias-memória. A Igreja, a escola, a família e o Estado deixaram de ser o parâmetro que conecta o futuro planejado ao passado rememorado. Esse desvio foi atenuado pela manifestação de uma “história da história” e de uma “consciência historiográfica”.<sup>98</sup>

No que diz respeito à terceira alteração, Nora indicou o afloramento que resulta do atrito entre história e memória: a memória apreendida pela história. Três atributos desse novo *status* são elencados pelo autor. 1° A ênfase dada a importância dos arquivos, um *pharmakon* que edifica a influência da memória na nova conjuntura, uma busca que visa reparar o sentimento de perda; 2° A conversão da memória em psicologia individual, uma criação resultante da historicização da memória que salientava sua utilização enquanto dever, uma reparação; 3° A memória como símbolo da cessação, em que o passado deixava de ser de fácil acesso para tornar-se uma ruptura.<sup>99</sup>

Assim, os *lugares de memória* foram ponderações acerca da escrita e do espaço. A amplitude que o conceito ganhou ao longo dos anos ocorreu pelo seu achatamento nas localidades territoriais, que acompanhou a transfiguração patrimonial da identidade nacional. Esse fenômeno se materializou nos excessos atrelados à lógica da comemoração. As primícias dos *lugares de memória*, na década

---

<sup>96</sup> RICOEUR, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007, p. 412.

<sup>97</sup> *Ibidem*, p. 413.

<sup>98</sup> RICOEUR, *loc. cit.*

<sup>99</sup> RICOEUR, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007, pp. 414-415.

de 1980, apontaram para a tentativa de subjugar a memória em favor da história, situação que se inverteu posteriormente.<sup>100</sup>

Nota-se que os *lugares de memória* operam segundo três aspectos correlatos: material, simbólico e funcional. O aspecto material imprimia o sentido de proximidade; a dimensão simbólica operava na subjetividade das interpretações sedimentadas em recordações e na sua propagação; já a funcionalidade foi ritualizada e conduz seus participantes à elaboração de padrões, como os acontecimentos fundadores ou os acontecimentos espetáculos, que foram contestados pela história.<sup>101</sup>

Em 1992, Pierre Nora apontou a transformação da noção de memória e sua patrimonialização. Esta ocorrência endossou as narrativas de cunho comemorativo. Nesse ínterim, o papel da história se modificou, pois ela deixou de ser “uma memória verificada” correlacionada com a história nacional. A comemoração ganhou amplitude e absteve-se de ser atribuída a determinados espaços para englobar toda a época, um signo da mudança ocorrida no conceito de patrimônio que cessou de ser o bem transmitido por herança para ser elemento identitário:

O passado não é mais garantia do futuro, eis a razão principal da promoção da memória como campo dinâmico e única promessa de continuidade. A solidariedade do presente e da memória substituiu a solidariedade do passado e do futuro. “É à emergência desse presente historizado que se deve a emergência correlativa da “identidade”.<sup>102</sup>

O que Pierre Nora propunha era a revitalização do modelo pautado na soberania do Estado-Nação cristalizado nos locais de memória sob a tutela da história. Cabe salientar que o autor chamou atenção para os usos e os abusos da utilização dos lugares da memória, em especial, a atribuição que se tem dado a essa categoria no que tange a sua utilidade pautada em uma ênfase comemorativa. O projeto historiográfico de Pierre Nora visava combater a memória em favor da história; um revés atingiu sua teoria que foi aplicada para a propagação da memória, que expandiu seu terreno, a ponto de colocar a história em xeque, por meio de uma obsessão comemorativa.<sup>103</sup>

---

<sup>100</sup> RICOEUR, *loc. cit.*

<sup>101</sup> *Ibidem*, p. 416.

<sup>102</sup> *Ibid.*, p. 420.

<sup>103</sup> RICOEUR, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007, p. 103.



O projeto de memória exposto por Pierre Nora foi um instrumento presentista, pois sua paixão arquivística o levou a uma contínua historicização do presente. O processo de privatização da memória converteu o conceito em um “lembrar para mim”, não se tratava mais de uma articulação entre o passado, o presente e o futuro. A retórica do lugar e da memória foram os principais meios de articulação do pensamento na lógica do autor, que transmutou o próprio historiador em um local de memória. “Nos *lugares da memória* de Pierre Nora parte-se do presente para nele voltar, depois de ter dialogado com a memória, submetendo-a ao crivo do lugar de memória.”<sup>104</sup>

Logo, a nossa prática de ensino de história partiu do pressuposto que é preciso acreditar que exista uma certa abertura para o futuro, que outros projetos possam ser elaborados para se escapar da imposição única do presente.<sup>105</sup>

Paul Ricoeur destina seu livro *Memória, a história, o esquecimento* à dupla crítica, que abarca tanto a memória coletiva quanto a história: se existe um movimento que busca submeter a memória à história, o inverso também é válido; a memória pressiona a história e visa mantê-la sob sua tutela. Então, é entre a interação desses dois campos que Paul Ricoeur situa sua produção e visa à justa medida entre as posições contrastantes.<sup>106</sup>

Deve-se concluir que a história e a memória se localizam no tempo, com efeito, uma e outra compõem a tessitura que envolve o passado, presente e futuro. De acordo com Ramos, a dessemelhança entre elas está na autorreflexão, uma vez que a memória não a pratica por meio de um método, já a história é composta por uma análise instrumental que estimula o ato investigativo.<sup>107</sup>

Em contraste, a memória possui salvaguarda diante de outras reminiscências, assim, ela externa respostas com permanências e rupturas, que integram a essência das pessoas e sua comunidade.<sup>108</sup>

É sabido que a memória é uma arena controversa, que pode ampliar a exclusão, ocultar diferenças e aguçar animosidades. Nesse sentido, o empenho em sua

---

<sup>104</sup> HARTOG, François. *Crer em história*. Rio de Janeiro: Autêntica Editora, 2017, pp. 33-182.

<sup>105</sup> *Ibidem*, p. 43.

<sup>106</sup> *Ibid.*, p. 93.

<sup>107</sup> RAMOS, F. R. L.. O direito à memória no ensino de história. *Trajetos (UFC)*, v. 07, 2009, p. 3.

<sup>108</sup> RAMOS, F. R. L.. O direito à memória no ensino de história. *Trajetos (UFC)*, v. 07, 2009, p. 3.

utilização escolar foi direcionado a promoção à alteridade, por conseguinte, desestimular que memórias se sobreponham autoritariamente.<sup>109</sup>

Está estabelecido que coletividades identificadas como “minorias” são balizadas com suporte de usos do passado, ao menos no que concerne ao reconhecimento, se opõem a uma “maioria”, isto é, as reminiscências convertem-se em instrumentos de combate e em casos mais extremos de exclusão do outro, ou seja, o que se repete são os erros da maioria. Pode-se então afirmar que o desenvolvimento de práticas memoriais com cunho educativo deve assegurar adequadamente a pluralidade sem obliterar outras formas de pensamento.<sup>110</sup>

Nesse ínterim, foi de nossa incumbência esquivar de usos reiterados da memória, por conseguinte, adotar o perdão e o esquecimento, com intuito de romper os ciclos de dissabor.<sup>111</sup>

Com efeito, a nossa prática de ensino de história assentou-se na harmonia entre sancionar e refutar certos usos do passado, dessa forma, rompeu o flagelo que o uso exacerbado da memória pode proporcionar.<sup>112</sup>

Em vista disso, a lembrança veicula em si licitude que repele modos alternativos de explanar sobre o pretérito. Então, as/os historiadores e discentes foram instigados a contemplar os usos da memória, suas operações de significação e a pertinência desta para o ensino de história, contrapondo ao ensino de memória. As memórias suscitaram a constituição de comunidades harmônicas entre si. A história escritura o distinto para atinar de que maneira a diversidade foi manufaturada e em que medida são engendrados prejulgamentos.<sup>113</sup>

Assim, a história abaliza as contradições e como estas operam, ratificam-se e corroboram nas atribuições de múltiplas esferas do cotidiano. Cabe a nós historiadoras/es atentar para os usos da memória, em especial, sua usança atrelada a singularidades que entenebrece o contraste acerca da temporalidade e de seu espaço de interposição.<sup>114</sup>

Portanto, a identidade da escola não se baseou apenas na memória enquanto alicerce da história local. A memória da comunidade, grafada ou reavida por relatos

---

<sup>109</sup> RAMOS, F. R. L.. O direito à memória no ensino de história. Trajetos (UFC), v. 07, 2009, p. 4.

<sup>110</sup> *Ibid.*, pp. 4-5.

<sup>111</sup> *Ibid.*, p. 6.

<sup>112</sup> *Ibid.*, p. 7.

<sup>113</sup> *Ibid.*, p. 8.

<sup>114</sup> *Ibid.*, p. 8.

orais foi criticada, superou-se assim os “lugares de memória”, categorizados nos monumentos de cunho oficial protegidos pela patrimonialização, logo, o que foi criado foram formas alternativas de perceber a alteridade do bairro e da escola, para tanto as *fontes provocadas* foram estabelecidas.<sup>115</sup>

---

<sup>115</sup> BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Ed. Cortez, 2008. p. 169.

## CAPÍTULO 2 – A(O) EXPOSIÇÃO/MEMORIAL ICONOGRÁFICA(O) DO BAIRRO JARDIM ELÍSIOS E DA EMEF MARIO PEDROSA

*“-O melhor estímulo para conseguir mudar o que não está ao nosso alcance é unir-se com aqueles que partilham do mesmo sentimento de mudança!”*

*Estudante Maylenn*

Nas seções abaixo explicamos como se deu o processo produtivo que culminou na exposição/memorial iconográfica(o) do bairro Jardim Elísios e da EMEF Mário Pedrosa, com tal finalidade organizamos nossa ponderação em duas seções a saber: *2.1 Antecedentes* e *2.2 As possibilidades das “Fontes Provocadas” para o ensino de história*. Segue-se que essa estrutura lógica visou compreender fatores de ordem externa e interna pertinentes para a composição da dinâmica escolar.

Assim sendo, a seção 2.1 foi destinada à compreensão de elementos conjunturais que influenciaram a constituição da proposta da equipe diretiva *Para a escola Mario Pedrosa você é o maior patrimônio*. Outro fator explorado foi a promoção pela Secretaria de Educação do Município de Caxias do Sul de encontros introdutórios do *Referencial Curricular (DOCCX)*.

Por sua vez, a seção 2.2 refletiu sobre o repertório teórico e prático constituído pelos estudantes em sua investigação acerca do bairro Jardins Elísios e a EMEF Mario Pedrosa, portanto, optamos por analisar a narrativa construída pelas/os alunos acerca de seu âmbito de vivência, e mais, examinamos o conceito *fontes provocadas* e o resultado prático da *exposição iconográfica/memorial e da confecção das entrevistas*.

### **2.1 Antecedentes**

A gestão escolar da EMEF Mario Pedrosa visou superar fissuras temporais a partir de uma abordagem pedagógica que utilizou o artifício memorial/patrimonial, a sua expectativa era de que a noção acerca do patrimônio guiasse, por automatismo, as/os estudantes para a afeição e, por consequência, a preservação, conforme discorreremos no primeiro capítulo. Nesse processo houveram tensões latentes entre posturas acerca do patrimônio e memória, por um lado a perspectiva da direção

escolar, que acompanhou a história oficial caxiense e propagou um viés hegemônico, no qual o conhecimento é *recebido*; por outro lado, *etnografia do cupincha* que partiu de uma linha de integração do estudante no processo de entendimento daquilo que é importante dentro de sua vivência material, para assim explorar as suas concepções acerca de patrimônio e memória.<sup>116</sup>

Somou-se o fato de que a prefeitura de Caxias do Sul ter capitaneado afluências para a inserção do novo *Referencial Curricular/2019* (DOCCX), influenciada pelas discussões sobre a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Desse modo, um encontro – o *Dia D* – foi destinado à comunidade escolar, enquanto outros dois encontros foram reservados à formação específica das/os professoras/es, sendo que, em teoria, almejavam a interdisciplinaridade para a produção de projetos científicos nas escolas, porém, na prática os resultados foram diversos.

Tendo em vista que a prefeitura de Caxias do Sul organizou o *Dia D* para divulgação e estudo do *Referencial Curricular/2019* no dia 12/04/2019 na EMEF Mario Pedrosa, isso se repetiu em outras escolas da Rede Municipal de Educação, porém, em dias distintos. Os encontros objetivavam a apreciação dos estudos pedagógicos, no qual a comunidade escolar, dito de outra forma, as/os alunas/os, os pais, as/os professoras/es e as/os funcionários, foram solicitados para refletir acerca da Educação. Um problema decorrente desse processo foi a falta de possibilidades de intervenção teórica, ou seja, os partícipes entraram em contato com um produto previamente estruturado.<sup>117</sup>

Paralelamente, a *Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul* (SMED) ministrou dois encontros voltados à formação continuada de professores, seu intuito era introduzir o novo *Referencial Curricular/2019* de modo interdisciplinar. As tabelas abaixo enunciaram a dinâmica esboçada pela SMED:

---

<sup>116</sup> SCIFONI, Simone. Conhecer para preservar: uma ideia fora do tempo. *Revista CPC*. São Paulo: CPC-USP, n. 27 especial, 1. semestre 2019. p 18.

<sup>117</sup> Os quatro dias previstos no ano de 2019 para esse estudo foram 12/4; 17/6; 29/8 e 23/10. CAXIAS DO SUL. Secretaria Municipal de Educação. *Ofício Circular 12*. Caxias do Sul, RS: Secretaria Municipal de Educação, 20 mar. 2019.

Tabela 1: Excerto do Cronograma da 1º Etapa de Formação Continuada de Professores - Referencial Curricular<sup>118</sup>

1º Etapa de Formação Continuada de Professores - Referencial Curricular					
Data	Horário	Local	Participantes	Participação	Assunto
08/04	Manhã ou Tarde	Unifitec	Professores de Ciências e Matemática	Convocação	<b>Formação Continuada Referencial de Educação de Caxias do Sul - Anos Finais - 1º Ciclo</b>
09/04			Professores de Geografia e História		
10/04			Professores de Educação Física		
11/04			Professores de Língua Portuguesa e Inglesa		
24/04			Professores de Arte		

Tabela 2: Excerto do Cronograma da 2º Etapa de Formação Continuada de Professores - Referencial Curricular<sup>119</sup>

2º Etapa de Formação Continuada de Professores - Referencial Curricular			
Data	Horário	Público	Local
29/04 – M	7h30 – 11h30	Professores Anos Finais – Ciências e Matemática	UCS
29/04 – T	13h30 – 17h30	Professores Anos Finais – Ciências e Matemática	UCS
30/04 – M	7h30 – 11h30	Professores Anos Finais – História e Geografia	UCS
30/04 – T	13h30 – 17h30	Professores Anos Finais – História e Geografia	UCS
02/05 – M	7h30 – 11h30	Professores Anos Finais – L. Portuguesa e Língua Inglesa	UCS
02/05 – T	13h30 – 17h30	Professores Anos Finais – L. Portuguesa e Língua Inglesa	UCS
08/05 – M	7h30 – 11h30	Professores Anos Finais – Arte	UCS
08/05 – T	13h30 – 17h30	Professores Anos Finais – Arte	UCS
15/05 – M	7h30 – 11h30	Professores Anos Finais – Educação Física	UCS
15/05 – T	13h30 – 17h30	Professores Anos Finais – Educação Física	UCS

Como foi exposto nas tabelas acima, na rede municipal de Caxias do Sul, cada área do conhecimento – divididas em ciências e matemática (segunda-feira), história e geografia (terça-feira), língua portuguesa e língua inglesa (quarta-feira), arte (quinta-feira), educação física (sexta-feira) – possuía seu dia específico da semana para planejamento, isso possibilitou formações coletivas entre as oitenta e três escolas, que ocorreram no ano letivo. Na prática não houve trocas diretas entre os diferentes campos do conhecimento.

<sup>118</sup> CAXIAS DO SUL. Secretaria Municipal de Educação. *Ofício Circular 14*. Caxias do Sul, RS: Secretaria Municipal de Educação, 03 abril. 2019.

<sup>119</sup> CAXIAS DO SUL. Secretaria Municipal de Educação. *Ofício Circular 16*. Caxias do Sul, RS: Secretaria Municipal de Educação, 17 abril. 2019.

Mesmo com esse revés a proposta seguiu, tendo como alicerce o *DOCCX* as/os professoras/es eram reunidos/as em grupos dentro de sua área específica, então, durante os meses que se seguiram as/os docentes de ciências e matemática escreveram a *introdução*; as/os de história e geografia a *problemática*; a *justificativa* coube as/os professoras/es de língua portuguesa e língua inglesa, por fim, a *metodologia* foi engendrada pelas/os profissionais de educação física.

A dinâmica apresentada gerou muitos protestos por parte de seus integrantes, a título de exemplo, um trecho do filme popular em 2019 na plataforma Netflix, *O menino e o vento*, foi emitido nos segundos encontros, a responsável pela apresentação – a professora doutora em educação Cassiana – perguntou aos demais, “– *o que acharam do filme?*” No dia destinado às disciplinas de história e geografia houve uma subversão da expectativa da palestrante, uma vez que a professora Justina, negra de pouco mais de 1,60 de altura, com cabelos encaracolados, olhos castanhos e vestida com um casaco marrom explanou mais de vinte minutos sobre como o empreendedorismo implícito no filme e na BNCC podem ser prejudiciais, segundo ela “– *a película desloca o eixo da responsabilidade social para os estudantes e as profissionais da educação*”. Outro exemplo do quadro de tensões desses encontros se deu com as/os profissionais de educação física, que foram atribuídos à construção da metodologia de pesquisa, a professora Elizabeth da EMEF Mario Pedrosa enfatizou na sala dos professores: “–*a parte mais teórica do projeto ficou para a disciplina mais prática!*”

Logo, o produto dessa experiência fracionada foi empregado nas escolas, assim, as coordenações pedagógicas foram responsabilizadas pela implementação do projeto em sua realidade local.

Na EMEF Mario Pedrosa o projeto de valorização do patrimônio e da memória já estava em curso, devido ao conflito ocorrido no ano de 2018 com Turma de Aceleração, deve se concluir que sua continuidade se expressou em consonância com a introdução do *DOCCX*. A partir dessa conjuntura se criou a abordagem que produziu a exposição iconográfica, as entrevistas e posteriormente a apresentação na Universidade de Caxias do Sul o *I Seminário de Pesquisa das Escolas da Rede Municipal de Caxias do Sul*.<sup>120</sup>

---

<sup>120</sup> Ver a seção 1.2 A patrimonialização.

## 2.2. As possibilidades das “Fontes Provocadas” para o ensino de história

A explanação a seguir analisou as alternativas que as *fontes provocadas* representaram para o ensino de história, o vocábulo foi tomado de préstimo de Daniele Voldman, que problematizou a utilização da história oral enquanto fonte “fabricada” e suas consequências para o/a historiador(a). Assim, tomamos a liberdade de ampliar o escopo de abrangência do termo. Para tanto, incluímos a possibilidade de produção iconográfica (desenhos, fotografias e maquetes), por parte das/os estudantes, como ponto integrante da categoria mencionada.<sup>121</sup>

A *etnografia do cupincha* se beneficiou do conceito supracitado que visou fomentar o caráter investigativo dos estudantes, dito de outro modo, as *fontes provocadas* se constituíram em uma alternativa de registro etnográfico da realidade estudantil, que contribuiu para o ensino de história, uma vez que rompeu com parâmetros tradicionais de aprendizagem, e mais, mirou a valorização de discursos alternativos até então inaudíveis ou pouco sondados pelas/os as/os estudantes.

O intuito dessa empreitada foi a reconhecimento de possibilidades artesanais da produção de fontes históricas para, nessa medida, avivar o estímulo dos sentidos em relação ao ambiente que cerca as/os discentes em uma experiência de desaceleração temporal mediada pela sua reflexão. Cabe salientar que a dinâmica de pesquisa não incitou a produção de historiadoras/es mirins, mas sim questionou a primazia das fontes escritas e instrumentalizou estratégias de representação da realidade por outros meios. Em uma laboração experiencial, o estudante praticou ocorrências e alastrou seu horizonte – sem o compromisso de ser um perito em história.<sup>122</sup>

Nossa premissa foi de que as produções iconográficas e as entrevistas dialogam entre si, na nossa percepção, a autonomia intelectual foi elemento basilar para o questionamento do padrão hegemônico de memória e patrimônio de Caxias do Sul.

---

<sup>121</sup> VOIDMAN, Danièle. Definições e usos. IN: AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 37; Jean-Jacques Becker e Philippe Joutard compartilham da mesma caracterização conceitual. BECKER, Jean-Jacques. O handicap do a posteriori In: AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 27; JOUTARD, Philippe. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 55.

<sup>122</sup> SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHAES, V. B. *História oral na sala de aula*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. v. 1. p.17



A cidade de Caxias do Sul conta com 523.716 habitantes, de acordo com estudos do IBGE de 2021. A sua narrativa parte de um projeto de memória e patrimônio atrelado à imigração italiana, dito de outra forma, o fato de a região ter sido ocupada por povos originários foi escamoteado em sua história, no passado a localidade era denominada *Campo dos Bugres*, além dos nativos, a cercania era ponto de passagem dos tropeiros. A partir de 1875 chegaram os primeiros imigrantes italianos na região, em 1877 o território foi rebatizado como Colônia de Caxias.<sup>123</sup>

A autonomia jurídica da área citada data de 20 de junho de 1890, ano que marca sua secessão de São Sebastião do Caí. A partir de 1910 a colônia foi elevada à categoria de cidade, e mais, sua designação foi alterada no ano de 1944 para Caxias do Sul, uma alusão ao Duque de Caxias.

Outro traço desenvolvido pela memória oficial caxiense é a vinicultura, por conseguinte, houve a criação da Festa da Uva em 1931, que faz apologia à imigração italiana em contraposição à outra festividade popular no Brasil: o carnaval. Outrossim, o discurso trabalhista assumiu papel preponderante na memória oficial caxiense, a ideia do imigrante italiano trabalhador se propagou e se apoiou no fato da cidade ser um dos maiores polos metalmecânicos do país, a isso soma-se sua adesão à tradição gaúcha.

O projeto memorial hegemônico acima exposto, endossado pela gestão da EMEF Mario Pedrosa, foi rejeitado pelos estudantes, pois o bairro e a escola se constituíram como tessitura interacional que operou na composição da percepção estudantil. Assim, sondamos uma parcela de tais relações e escrutinamos o produto da elaboração estudantil.

Para que a prática fosse concretizada os professores se organizaram a partir de conversas informais, que em sua maioria ocorreram nas sextas-feiras, após dialogar, o tema central da abordagem “que pessoas, lugares, ou práticas te fazem se sentir bem no bairro e na escola?” foi produzido, essa pergunta embasou a investigação etnográfica estudantil.

A partir de então uma ficha de inscrição foi entregue, afim de efetivar a adesão dos estudantes ao projeto, nesse viés, a pergunta mobilizadora foi respondida a partir

---

<sup>123</sup> CAXIAS DO SUL. Perfil Socioeconômico 2021. Caxias do Sul, RS: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Inovação, 02 fev. 2022. Retirado de <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2022/02/d19e77e0-c152-453b-a5e9-f19d904fbbd3.pdf> acessado dia 10 de outubro de 2022; o termo *bugre* foi utilizado de forma pejorativa para identificar os povos originários, pois demarca a sua escravização e objetificação.

das *fontes provocadas*. Cada grupo foi responsabilizado pela entrega de cinco itens, que foram intitulados.

As equipes foram compostas por até seis integrantes, poucos estudantes optaram pela produção individual. O objetivo foi de promover a integração e reforçar laços entre os discentes, para que isso se consolidasse foi permitida a reunião de alunos de diferentes salas, desde que fossem de mesma série.

A tarefa foi praticada com alguns problemas, o primeiro deles atrelado a reincidência dos contratemplos estabelecidos nos encontros do *Referencial Curricular*, ou seja, houve pouco tempo institucional de integração interdisciplinar; o segundo problema relacionou-se às tarefas escolares corriqueiras do antigo currículo, o que acarretou em sectarismo nas escalas de trabalho, disto decorreu a desproporcionalidade entre o grau de envolvimento das/os docentes, afinal de contas a iniciativa se constituiu em trabalho adicional.

De acordo com o que foi citado no primeiro capítulo, a proposta da equipe diretiva foi uma resposta direta a uma série de contradições do ambiente escolar, como pudemos observar na figura 1 da introdução do presente estudo, chegando ao extremo de *patrimonializar* os próprios estudantes. Para questionar a perspectiva de patrimônio e memória hegemônica, a *etnografia do cupincha* se apoiou *provocação como prática pedagógica de ensino de história*.

As *fontes provocadas* atuaram como meio de integração, logo, aproximaram as/os docentes, as/os discentes, o bairro e a escola, pois incitaram uma *práxis comunicativa* derivada de manifestações orais, visuais e espaciais.<sup>124</sup>

Uma crítica cabível ao método escolhido está relacionada a grande gama de possibilidades apresentada, pois abordagens volumosas podem resultar em leituras superficiais. Ademais, outro aspecto que merece menção é a quebra/contestação do domínio da escrita no ambiente escolar, uma parcela expressiva das produções escolares é impositiva e inflexível com relação a produtividade, algo que a *provocação como prática pedagógica de ensino de história* refutou, partir da vivência material dos estudantes foi uma das premissas da *etnografia do cupincha* e, por consequência, de nossa prática de ensino de história.

Outras carências estão relacionadas a ausência de espaços e de disponibilidade de tempo para a troca de avaliações acerca do processo, o que trouxe

---

<sup>124</sup> FABIAN, Johannes. O tempo e o outro: como a antropologia estabelece seu objeto. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. Pág. 130.

entendimentos distintos sobre a prática. Cada turma refletiu em seu momento próprio, no entanto, sem envolvimento com as demais classes, além disso, para uma prática futura será importante adotar um instrumento de autoavaliação individualizada do processo.

Dessarte, o contato com diversos materiais estimulou a inventividade estudantil, assim, a estreiteza com gêneros distintos da substância incitou a contemplação. Dessa forma, cada objeto converteu-se em fonte material e imaterial de interpretações que visaram promover outras temporalidades e uma realidade afastada do procedimento tradicional, isto é, houve uma readequação do labor intelectual que se orientava, em especial, para a produção escrita.

O que pretendemos mostrar foi que a escola não deve apenas manter-se na reprodução de padrões, mas sim rompe-los e compelir as/os estudantes a trilhar o caminho da incerteza, o fato de alguém não conseguir se concentrar em uma aula expositiva não invalida a produção do conhecimento, pelo contrário, isso pode ser um impulso para a produção de novidades a experimentação de novas temporalidades. A dinâmica etnográfica estabelecida teve participação massiva de todas as turmas, inclusive estudantes atendidos pelo Apoio Educacional Especializado (AEE) se sentiram contemplados.<sup>125</sup>

Durante muito tempo a disciplina de história se questionou acerca do caráter transitório da memória e a sua ingerência nos relatos orais. Assim, a escrita documental foi privilegiada pela sua estabilidade enquanto o discurso oral foi tratado com revés, este preconceito obliterou recursos culturais comunitários estabelecidos por seus membros para suprir as lacunas da memória, em outras palavras, a história oral dispõe de aptidões que a justapõe à proposta da *etnografia do cupincha*.<sup>126</sup>

( ) conteúdo da fonte escrita é independente das necessidades e hipóteses do pesquisador; é um texto estável, que não pode ser apenas interpretado. ( ) conteúdo das fontes orais, por outro lado, depende largamente do que os entrevistadores põem em termos das questões, diálogos e relações pessoais.  
127

---

<sup>125</sup> ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Regimes de historicidade> como se alimentar de narrativas temporais do ensino de História. IN: GABRIEL, Carmen Teresa et al. (Orgs.) Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2016. p. 25; O Apoio Educacional Especializado atende estudantes com necessidades especiais que possuem dificuldades para se adequar ao ensino regular.

<sup>126</sup> PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. IN: *Projeto História*, São Paulo, n. 14, 1997. p. 33.

<sup>127</sup> *Ibidem*, p. 35.

A história oral nutriu o exercício da audição que incrementou a composição da cidadania, pois respaldou a apreensão de que a existência é fecunda em interpretações e em maneiras de olhar. Logo, a história oral aplicada ao bairro notabilizou a memória de grupos supressos da memória oficial de cunho nacionalizante e rompeu com a uniformidade e o esfacelamento da memória das minorias, em especial na cidade de Caxias do Sul, que expressa sua identidade por meio da figura cristalizada do imigrante, do mesmo modo, contestou o discurso oficial que é perpetrado como se a transformação societária fosse apenas produto da intervenção do italiano.<sup>128</sup>

A partir dos regimes de historicidade pudemos perceber outras formas de coordenar a vida em relação ao tempo, o que possibilitou o acolhimento de formas alternativas de usufruir o dia, isso implicou perceber como nós aceitamos e refutamos vivências temporais.<sup>129</sup>

Conforme visto na introdução do presente estudo, o bairro é desses articulador temporal, resultado da recongnição iniciada desde a juventude, nesse viés, a infância o realoca enquanto perícia própria que o converte em espaço social e então, o associa a história pessoal. Logo, o bairro é a poética da cidade, o resultado de um processo de coação do espaço-tempo, em que a dialética entre a maior distância e o menor tempo se consolidam, isto é, ele é matéria-prima para o desdobramento de relações de conveniência e do uso do espaço público.<sup>130</sup>

Nesse contexto, a comunidade Jardim Elísios foi composta a partir de um altiplano de curta extensão, com solo úmido e cortado por um arroio, sendo a maior parte de seu território formada por ladeiras e rampas. Tais atributos dificultam a travessia que conta com demasiados declives, logo, a sua formação irregular se refletiu na materialização de suas habitações, sendo estas caracterizadas pela fragmentação e pluralidade de estilos, em sua gênese a cercania foi uma resposta direta às necessidades dos trabalhadores da empresa *André Thevet*, posteriormente, moldada pelos processos de ocupação clandestina. O que em sua entrada era um

---

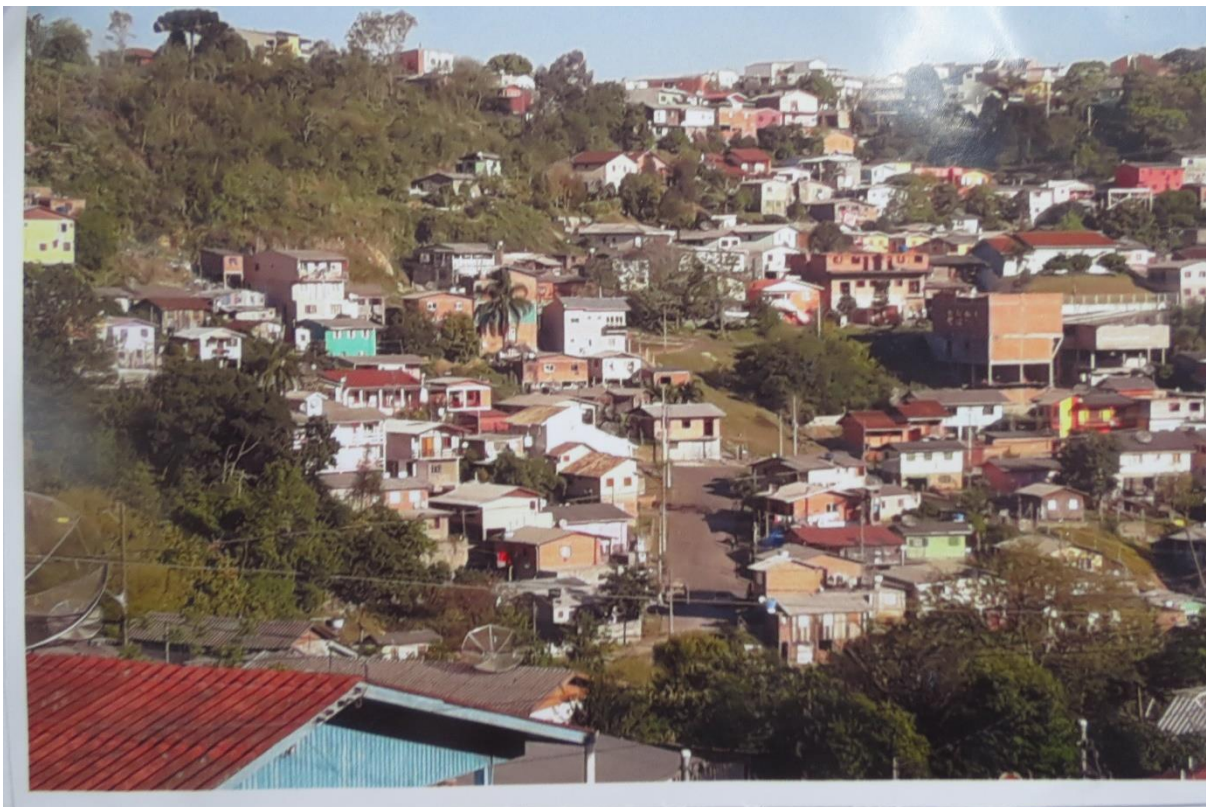
<sup>128</sup> POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. IN: *Estudos Históricas*. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 4; SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHAES, V. B. *História oral na sala de aula*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. v. 1. p.15.

<sup>129</sup> ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Regimes de historicidade> como se alimentar de narrativas temporais do ensino de História. IN: GABRIEL, Carmen Teresa et al. (Orgs.) *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2016. pp. 24-25.

<sup>130</sup> CERTEAU, Michel de; GIRARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: 2 morar, cozinhar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. pp. 43-44.

traçado simétrico, converteu-se em feixes sinuosos que se multiplicam à medida que se adentrou ao bairro e, concomitantemente, se afastou da BR-116 conforme pudemos averiguar na figura 8.

Figura 7. Rose B.; Ilda. *Muitas casas 1*. Caxias do Sul, out. 2019.



Uma vez que a empresa *André Thevet* ali se instalou na década de 50, esta passou a ser espinha dorsal econômica da região e um condicionante do desenvolvimento do espaço público/privado do bairro. Desde então, Jardim Elísios teve sua extensão semeada pela ocupação, das proximidades da BR-116 para o interior, converteu-se em ponto de encontro daqueles que precisavam de moradia, mas nem sempre podiam pagar por ela, um produto das contradições sociais.

As imagens criadas pelas/os discentes não foram apenas ilustrações, mas representações materiais, produto deliberado de um processo de trabalho. Um local para a construção e para a representação social da diferença. Assim como nas entrevistas, olhar para as produções iconográficas dos estudantes teve como intuito

refletir sobre a natureza de suas produções artísticas que se constituíram em argumentos sobre uma determinada situação.<sup>131</sup>

Um segmento da entrevista da professora Olívia realizada pelos estudantes Sandra, Terezinha, Ana, Rosa S. Sebastião J., Luciano corrobora para a nossa compreensão acerca das relações entre o bairro, a escola e a empresa, e mais, expressa a circularidade de pessoas de outros municípios:

Moro no bairro Jardim Elísios a 6 anos e dou aula nesta escola a 4 anos. Sempre tive parentes morando aqui e meu marido trabalha na *André Thevet*. Por isso optamos em comprar algo aqui. (...) No lugar em que morava, no interior de Nova Petrópolis os vizinhos se visitavam, principalmente, quando alguém estava doente. Vamos a pé, todos juntos p/ a escola.<sup>132</sup>

Assim, o que havia começado como projeto de bairro operário na região periférica atrelado a uma corporação, foi paulatinamente complexificando e diversificando a sua matriz econômica, dessa forma, uma quantidade de serviços se estruturaram conforme surgiu a demanda. As/os estudantes detectaram transações decorrentes no bairro consoante os relatos a seguir:

No bairro, gosto da minha casa e de todos os locais que facilitam a vida e prestam serviços: padaria, farmácia, posto de saúde, academia...<sup>133</sup>

Eu percebo mais comércio (mercados como o *Andreazza*) e serviços como academia, salão.<sup>134</sup>

Percebo as seguintes mudanças no bairro: infra estrutura, água, pavimentação e o crescimento na escola e toda sua construção.<sup>135</sup>

No entanto, nem todos os moradores apontaram o crescimento do Jardim Elísios como algo positivo:

Um grande crescimento. O bairro aumentou muito sem infra-estrutura. Falta parques, segurança, ocupação para os jovens para que não ingressem no caminho das drogas. E a escola está excelente.<sup>136</sup>

<sup>131</sup> FYFE, Gordon; LAW John. Introduction: on the invisibility of the visual. Disponível em <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1987.tb00080.x>. Acessado em 13 de setembro de 2019 às 13:53.

<sup>132</sup> OLÍVIA. *Entrevista concedida aos estudantes Sandra, Terezinha, Ana, Rosa S. Sebastião J., Luciano*. Caxias do Sul, out. 2019.

<sup>133</sup> MAIA. *Entrevista concedida aos estudantes Sandra, Terezinha, Ana, Rosa S. Sebastião J., Luciano*. Caxias do Sul, out. 2019.

<sup>134</sup> AMÉLIA. *Entrevista concedida aos discentes Gabriel, Leonardo, Pablo, Joaquim S., Eduardo, Gustavo*. Caxias do Sul, out. 2019

<sup>135</sup> SÓFIA. *Entrevista concedida a Patrícia; Rafaela B; Josefa F.; Guilhermina*. Caxias do Sul, out. 2019.

<sup>136</sup> NICOLAS. *Entrevista concedida a Liane; Olivia; Emma; Ava; Geralda*. Caxias do Sul, out. 2019.

Não percebi nada de novo nesses 7 anos. É um bairro bem pesado referente a criminalidade de todos os tipos.<sup>137</sup>

De acordo com o que foi visto na etnografia estudantil, podemos concluir que a medida que o bairro se ampliou houve a expansão dos serviços, porém os embaraços decorrentes do aumento populacional permaneceram sem solução, em especial no que diz respeito ao lazer:

...não dá pra mim dizer que tem um local que eu adoro que eu gosto, porém na questão do bairro acho que a pracinha da *André Thevet* ali acho que é um bem bom de lazer né, que é o que falta aqui na comunidade, então acho que ali é um lugar que deve ser preservado, e na escola assim eu também não tenho um local que eu goste dele como todo alias gosto dela como todo não tenho como escolher aquele ou aquele outro.<sup>138</sup>

Figura 8. Geraldo B.; Fabio F.; Adão; Benedito; Rodrigo P.; Joaquim L. *Maquete do parquinho*. Caxias do Sul, out. 2019.



Em conformidade com a entrevista supracitada e com a figura 8 a *Maquete do parquinho*, as/os estudantes notaram que o lazer foi um dos temas que necessitava de apreciação do poder público, uma vez que a única área do bairro destinada a isso foi forjada pela empresa *André Thevet*, nos debates foi possível perceber o parquinho como espaço de repouso e de desaceleração temporal. Outro dado interessante

<sup>137</sup> NOA. *Entrevista concedida a Liane; Olivia; Emma; Ava; Geralda*. Caxias do Sul, out. 2019.

<sup>138</sup> SOFIA. *Entrevista concedida aos estudantes Vera, Antonia O., Adriana, Aline, Albertina, Manoel*. Caxias do Sul, out. 2019.

debatido esteve relacionado a ideia de preservação do espaço apresentada pela professora Sofia.

A disponibilidade das funções do Estado relacionadas à urbanização, ao saneamento e a coleta de lixo eram diretamente proporcionais às dimensões das vias. Segue-se que as vias tomadas por empreendimentos privados ou pelo estabelecimento ligados ao Estado assemelharam-se a artérias de porte maior, enquanto destas irradiavam ruas, ruelas e becos que exigiram determinada vivência, perícia e envolvimento que as/os discentes dominavam. Nesse ínterim, a intervenção dos moradores no processo de ocupação do solo pôde ser vislumbrada no relato captado pelas/os jovens:

...eram ruas que estavam sendo abertas, a escola que estava sendo fazendo a terra planagem então as mudanças que eu são grandes mudanças todo calçamento nas ruas, as melhorias de água e esgoto, a escola também né quando eles começaram que eu acompanhei o começo dela era bem pequena e daí vem com o passar do tempo a gente foi conquistando coisas e hoje ela é o que ela é né grande, com vários setores muito importantes.(...) ...eu participei do orçamento participativo, quando tinha na época eu era membro do orçamento representando a comunidade escolar, e representando também a região do (bairro) cruzeiro que era dividida né então né agente conquistou através das reuniões muitas melhorias como calçamentos das ruas né...<sup>139</sup>

Na narrativa da docente Sofia as/os estudantes Vera, Antonia O., Adriana, Aline, Albertina, Manoel evidenciaram a política de reflexão governamental compartilhada com a comunidade, ou seja, orçamento participativo. Desse modo, compreenderam que esse sistema se tratou de um método de definição das prioridades do governo a partir daquilo que a população local julgava como salutar, logo, inteiraram-se sobre as necessidades do bairro e sua transformação. Outro dado que chamou atenção das/os discentes foi que em 2019 essa prática de reflexão comunitária já não existia. Por seu turno, Daniel, Rodrigo O., Felipe C ao entrevistar a mesma professora notaram que *“no bairro eu acho que algum tempo atrás ele mudou bastante, agora eu percebo que deu uma parada sabe...”*. Pôde-se então afirmar que o processo de estagnação do tempo presente foi atinado por seus entrevistadores.<sup>140</sup>

<sup>139</sup> SOFIA. *Entrevista concedida aos estudantes Vera, Antonia O., Adriana, Aline, Albertina, Manoel*. Caxias do Sul, out. 2019.

<sup>140</sup> SOFIA. *Entrevista concedida aos discentes Daniel, Rodrigo O., Felipe C*. Caxias do Sul, out. 2019; HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 15.



Dessarte, a professora Emily ao conceder entrevista para Juliana, Josefa A., Sebastião S., Pedro A expressiu que:

Quando eu cheguei aqui no bairro, essa rua principal da escola não tinha asfalto então agora tá bem melhor, percebi que está aumentando a quantidade de pessoas querendo morar aqui no bairro, valorizando o bairro, mas eu também vejo que aumentou a quantidade de lixo, cachorros abandonados, pessoas que deixam móveis e qualquer coisa atirada esperando até que a CODECA venha recolher. (...) No bairro eu ajudo naquela parte de monitorar os terrenos que estão sem ninguém morando para o mosquito da dengue. (...)o presidente do bairro teria que fazer muito mais pelo bairro. Não só na época de vir para fazer campanha mas pra ser visto no bairro mesmo e ele não faz.<sup>141</sup>

A CODECA é a Companhia de Desenvolvimento de Caxias do Sul, trata-se de uma autarquia responsável pela coleta do lixo no município, assim, Juliana, Josefa A., Sebastião S., Pedro A aperceberam-se que a questão sanitária foi algo recorrente na localidade, tanto no que tange a limpeza pública, quanto nas campanhas de combate à dengue, ao mesmo tempo ficou patente a ausência de Maradona, o presidente da Associação de Moradores do Bairro (AMOB), na comunidade.

Figura 9. Josefa S.; Leticia. *Greenville*. Caxias do Sul, out. 2019.



<sup>141</sup> EMILY. *Entrevista conhecimento com a professora Emily concedida aos discentes Juliana, Josefa A., Sebastião S., Pedro A.* Caxias do Sul, out. 2019.

A figura 9 identificou um componente diferenciado no Jardim Elísios, entre a miscelânea de empreendimentos artesanais destoou a subdivisão do bairro chamada de loteamento *Greenville*, um produto da racionalidade do mercado, logo a simetria das ruas deste espaço foi um dos principais atributos que chamou atenção das estudantes Josefa S.; Letícia, além da verticalidade de suas construções. Como pudemos constatar no desenho homônimo, elas utilizaram canetas hidrocor para realçar as linhas e demarcar a perpendicularidade das habitações. Com exceção do desenho apresentado, apenas relatos orais que as/os estudantes apreenderam de professoras/es e alguns moradores/es citam o local como itinerário de caminhada. Em contraste ao conjunto do bairro, pôde-se então afirmar que esses agrupamentos habitacionais se assemelharam a ilhotas que formaram, em certa medida, um gueto de pessoas em situação de estabilidade financeira, produto de operações segregativas ministradas pelos agentes imobiliários, esse discurso de distinção do espaço pôde ser averiguado em momentos abundantes como na fala da professora Emily “-então, eu moro no *Greenville*, bairro vizinho (grifo nosso) do bairro Jardim Elísios e trabalho na escola Mario Pedrosa.”<sup>142</sup>

Bom o bairro e o campinho e eu também gosto de fazer caminhadas na *Greenville*.<sup>143</sup>

Ali no bairro *Greenville* não tenho muitos vizinhos, mas a maioria das pessoas do Jardim Elísios vão ali fazer caminhada.<sup>144</sup>

Moro no *Greenville*. Gosto muito do bairro. De caminhar no loteamento novo. Da escola, gosto dela como um todo. Gosto bastante das minhas salas e da sala dos profes.<sup>145</sup>

Moro a pouco tempo. Percebo bastante mudança no bairro (grifo nosso) *Greenville*. Achava que construiriam casas no Loteamento novo, mas aparecem cada vez mais prédios.<sup>146</sup>

Os vizinhos que eu conheço, a maioria são por trabalharem na escola. No prédio, c/ alguns deles, tenho maior contato. Embora, tenhamos um grupo no Whatsapp para trocarmos ideias, pedir favores, sugestões: assuntos diversos.<sup>147</sup>

<sup>142</sup> EMILY. *Entrevista conhecimento com a professora Emily concedida aos discentes Juliana, Josefa A., Sebastião S., Pedro A.* Caxias do Sul, out. 2019.

<sup>143</sup> II, ANÔNIMA(O). *Prosa com o povo I: entrevista concedida a Liam; Gianna; Abigail; Luna; Alzira.* Caxias do Sul, out. 2019.

<sup>144</sup> EMILY. *loc. cit.*

<sup>145</sup> OLÍVIA. *Entrevista concedida aos estudantes Sandra, Terezinha, Ana, Rosa S. Sebastião J., Luciano.* Caxias do Sul, out. 2019.

<sup>146</sup> OLÍVIA. *loc. cit.*

<sup>147</sup> MAIA. *Entrevista concedida aos estudantes Sandra, Terezinha, Ana, Rosa S. Sebastião J., Luciano.* Caxias do Sul, out. 2019.

Conforme visto no conjunto de entrevistas, o loteamento *Greenville* converteu-se em um circuito de passeio contrariando pelo uso, assim, os processos de segregação espacial instituídos pelo mercado imobiliário. Tendo em vista que a pesquisa das/os jovens visou captar locais de afetividade, notou-se a ausência do espaço doméstico, isto é, não se exibiu a moradia particular nas representações visuais, tão pouco surgiram pistas por parte da história oral, nessa lógica, nós podemos inferir que o ambiente privado foi preservado dos olhares alheios, ora como estratégia de proteção da intimidade, ora como forma de se desvincular de situações de alta complexidade familiar – casos de alcoolismo, uso de substâncias ilícitas, casos de abuso sexual, violência intrafamiliar entre outros -, outro dado importante é a ausência de representações imagéticas sobre o período noturno, uma vez que uma parcela dos estudantes, apesar da idade, tem vida ativa neste decurso, o que foi influenciado pelas condições de vulnerabilidade social decorrentes das contradições expressas no bairro.

O fato é que alguns prédios se destacaram na percepção das/os estudantes, dentre eles uma das estruturas proporcionadas pelo Estado: a Unidade Básica de Saúde - UBS Jardim Elísios:

Figura 10. Patrícia; Rafaela B; Josefa F.; Guilhermina. *UBS referência do bairro à saúde*. Caxias do Sul, out. 2019.



A figura 10 foi projetada pelas integrantes do grupo Patrícia, Rafaela B, Josefa F., Guilhermina, ao serem indagadas sobre sua relevância para suas trajetórias, a discente Guilhermina compartilhou que na sua infância a irmã padecia de doenças de ordem respiratória, como sua mãe saía para trabalhar ela era incumbida de observá-la, então o “postinho” era uma constante na vida dessas irmãs. Ao conversarmos com Guilhermina ficou latente a sua diferenciação entre o tempo da *infância* e o da *adolescência*, a estudante demonstrou insatisfação quando mencionamos que não havia uma grande distância temporal entre ambos, mas seus argumentos sempre apontavam para o oposto.

Nesse sentido, a UBS Jardim Elísios foi o centro do campo fotográfico, a sua composição foi projetada para utilizar a grade circundante como elemento constitutivo, o que criou uma sofisticada síntese da diversidade, dado que a geometria atrelada a produção humana entrou em harmonia com as formas orgânicas da natureza, um retrato da interação do homem na constituição do espaço no bairro Jardim Elísios e, em certa medida, reverberou a condição de responsabilidade incompatível com a faixa etária de Guilhermina.

Do bairro aqui (Jardim Elísios) não é questão de gostar mas eu utilizo o Posto de Saúde (UBS Jardim Elísios), que eu acho que o atendimento é bem melhor do que no meu bairro, falta uma pracinha próxima para interagir com os outros.

148

Juliana, Josefa A., Sebastião S. e Pedro A. distinguiram na fala anterior a importância da UBS e ainda situaram uma crítica relacionada a necessidade de uma pracinha para interação dos moradores, os comentários nesse mesmo viés se avolumaram durante as entrevistas, paralelamente, a praça da *André Thevet*, anteriormente citada, teve sua importância endossada.

---

<sup>148</sup> EMILY. *Entrevista conhecimento com a professora Emily concedida aos discentes Juliana, Josefa A., Sebastião S., Pedro A.* Caxias do Sul, out. 2019.

Figura 11. Juliana; Josefa A.; Sebastião S.; Pedro A. *Comunidade Nossa Senhora Aparecida* Caxias do Sul, out. 2019.



No que diz respeito a religiosidade, esta foi retratada pelas estudantes Juliana, Josefa A., Sebastião S., Pedro A, a imagem em questão elencou um traço constitutivo do bairro que foi a Igreja Comunidade de Nossa Senhora Aparecida, atestada pelos discentes como responsável pelos rituais de passagem conhecidos como batismo e catequese, três dos quatro envolvidos nesse grupo vivenciaram essa experiência. Uma peculiaridade da foto foi a sua disposição diagonal que visou seu melhor enquadramento.

No bairro colaborei com minha esposa que era líder da Pastoral da Criança por 5 anos. E na escola fui presidente do CPM por 3 vezes, onde realizei muitos concertos na época da diretora Marinês.<sup>149</sup>

Uma das atividades que realizei no bairro foi ser líder da Pastoral da Criança pois através disso, pude ajudar crianças, e também falando da importância que tem a escola no futuro delas<sup>150</sup>

Gosto da igreja aparecida porque tem missa, festas, almoços... A casa de minhas amigas porque adoro a companhia delas.<sup>151</sup>

Foi captado por Liane, Olivia, Emma, Ava e Geralda o senhor Nicolas, que aos seus 47 anos de idade ressaltou o papel da Igreja Aparecida em relação aos jovens por meio da Pastoral da Criança. As adolescentes não sabiam da existência desta instituição no bairro, nem que era de longa data, além disso, Nicolas expos que o seu vínculo com a escola era antigo, dado que o mesmo esteve por mais de nove anos como representante do Conselho de Pais e Mestres (CPM). Karlie; Scarlett; Luiz P ao terem conversado com Zoraide, por sua vez, depreenderam que esta estimulou reflexões acerca do futuro dos jovens do bairro, já a senhora Carmen, entrevistada por Rose B.; Ilda, expressou a igreja como forma exercer sua sociabilidade.

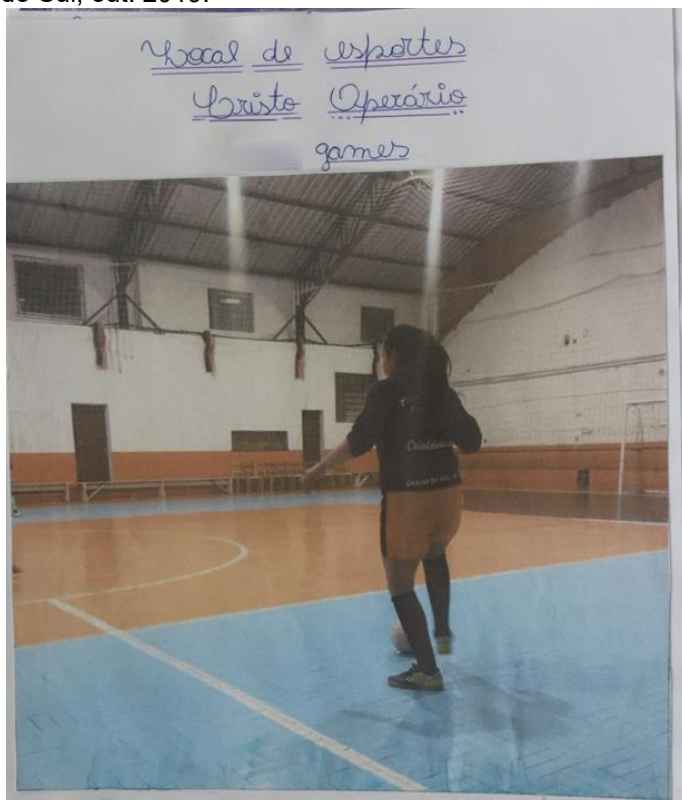
---

<sup>149</sup> NICOLAS. *Entrevista concedida a Liane; Olivia; Emma; Ava; Geralda*. Caxias do Sul, out. 2019.

<sup>150</sup> ZORAIDE. *Entrevista cedida aos estudantes Karlie; Scarlett; Luiz P*. Caxias do Sul, out. 2019.

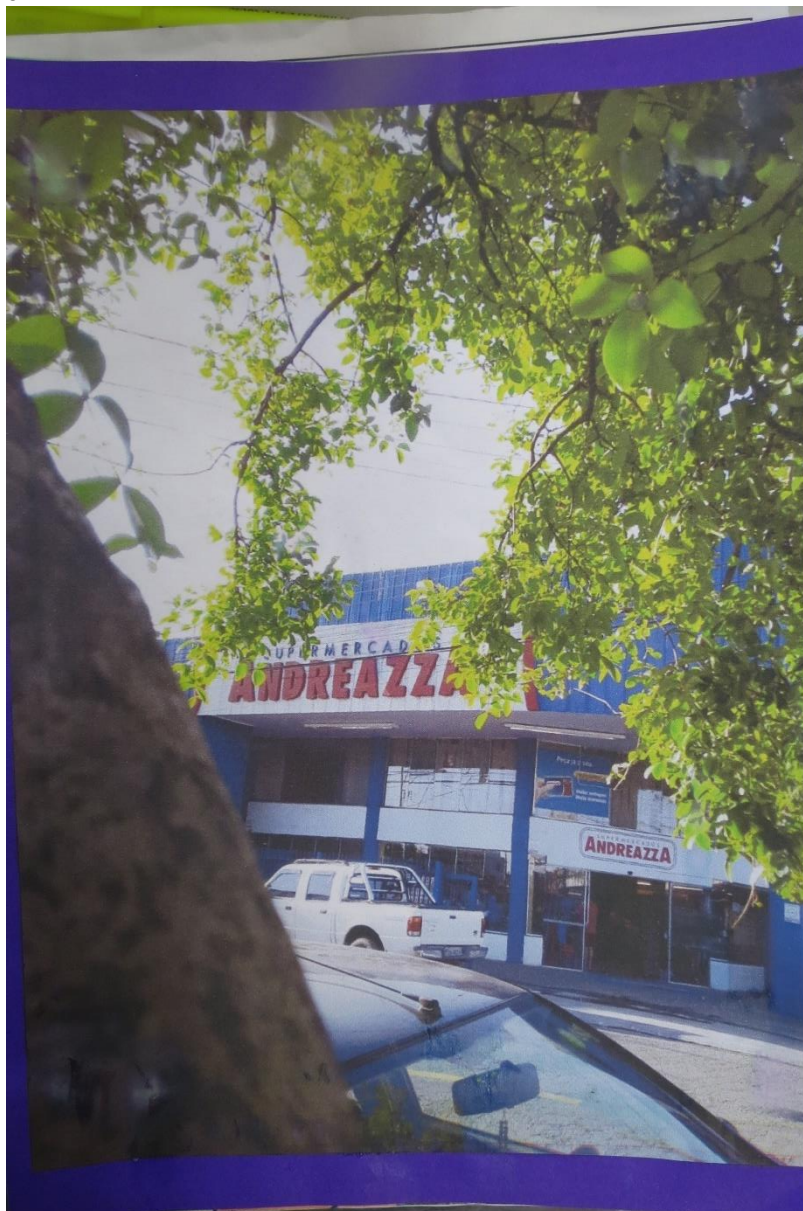
<sup>151</sup> CARMEN. *Do bairro: minha voz. Entrevista concedida as estudantes Rose B.; Ilda*. Caxias do Sul, out. 2019.

Figura 12. Juliana, Josefa A., Sebastião S., Pedro A. *Local de esportes Cristo Operário JP Games*. Caxias do Sul, out. 2019.



Outro fator que surgiu estimulado pela religiosidade no bairro foi a iniciativa privada *Cristo Operário JP Games*, que aproveitou as brechas do Estado, no que diz respeito ao tempo do lazer, e se consolidou enquanto alternativa para aqueles que possuem algum poder aquisitivo, o que produzia no meio estudantil, segundo Josefa A., que posa na figura 12, uma hierarquia informal entre os partícipes e os não partícipes.

Figura 13. Patrícia; Rafaela B.; Josefa F.; Guilhermina. *Andreazza economia do bairro*. Caxias do Sul, out. 2019.



A figura 13 foi construída com o diálogo entre a organicidade da natureza, que é utilizada como moldura, e o supermercado *Andreazza*, que está inserido em seu centro. Para Patrícia, Rafaela B., Josefa F., Guilhermina a sua posição de destaque refletiu a sua influência no cotidiano do bairro, aliás, para as/os jovens havia uma função prospectiva implícita nesta imagem, em outras palavras, sua existência se inseriu no projeto de vida de uma parcela considerável desses pré-adolescentes que almejavam a inserção no programa social “Jovem Aprendiz”, para assim terem sua própria renda enquanto almejavam trabalhar como empacotadores, auxiliares de estoque ou até mesmo na caixa registradora, portanto, a instituição é associada



pelos/os discentes ao tempo do amadurecimento e da independência financeira. A estudante Rafaela B “-sonho trabalhar no Andreazza, que nem o primo Augustino.”

Figura 14. Josefa S.; Leticia. *Nosso bairro*. Caxias do Sul, out. 2019



A obra intitulada *Nosso bairro* foi produzida pelas estudantes Josefa S. e Leticia, a figura 14 desvelou a escola, que ocupa uma proporção considerável do desenho. A projeção utilizou como recurso visual a sobreposição de ângulos distintos para sua composição, e mais, foi retratado o supermercado *Andreazza* na porção meridional ao lado direito, as demais casas não possuíam identificação escrita.

A empreitada das autoras abrangeu a perspectiva de resguardar a materialidade, isto é, com apoio na fluidez e na estabilidade, a memória ocupou papel basilar na constituição desta imagem, que prezou pelo destaque aos seus elementos, nesse sentido, o que se produziu foi uma operação cartográfica que enalteceu as habitações e as assentou no seu melhor ângulo ótico, segundo a percepção de suas autoras. A título de exemplo, observamos que as casas são vistas de frente, enquanto a rua é forjada em sua percepção aérea, ou seja, a principal preocupação das criadoras da imagem foi adicionar ao espaço o que conceituam como primordial, no caso, as dimensões da escola, do supermercado e da rua esboçam um fragmento do

itinerário estudantil, a partir das diretrizes que atestaram uma intenção de alcançar constância, aprumo e concordância do seu ritmo temporal cotidiano.

A escola predominou nas manifestações, seja pelos registros iconográficos, seja pela oralidade, isso decorre do seu caráter basilar na comunidade, além de demarcar o papel do educandário nas relações interpessoais no Jardim Elísios.

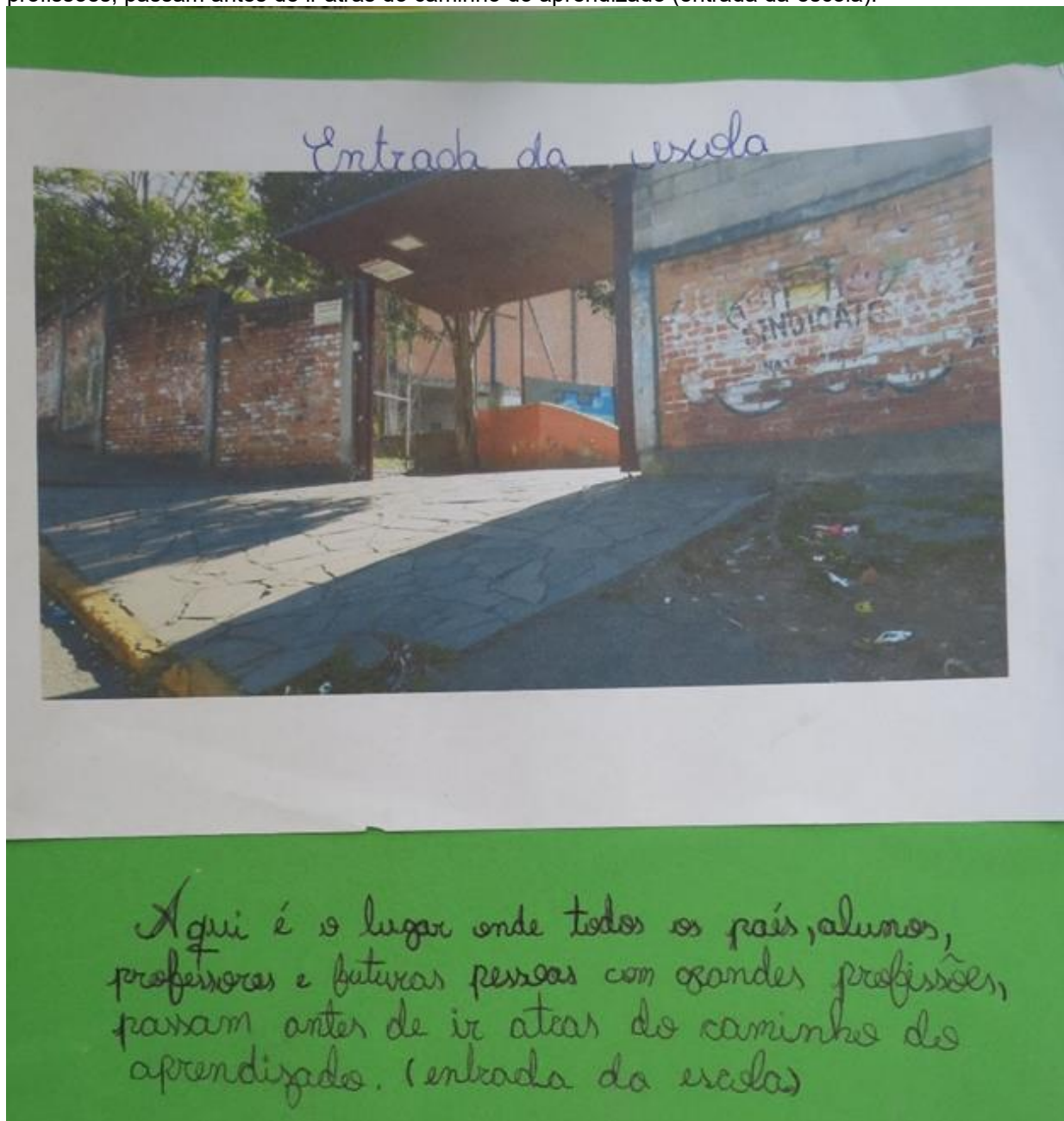
A minha relação com a escola e com o bairro, o bairro faz 40 anos que eu moro aqui, quando eu entrei não tinha, só abriu as ruas, não tinha calçada, não tinha nada, nem esgoto, nem luz, não tinha nada no bairro e a escola aqui era apenas uma lavoura de milho que foi desapropriada para fazer esse colégio, aí foi feito o Pavilhão I, depois foi feito o Pavilhão II, uns 5 anos, 10, foi feito o ginásio, e ali antes de eu ficar trabalhando eu era voluntária, eu vinha ajudar... Quase todo dia eu vinha ajudar. E o bairro tinha pouca população agora tem bastante, não tem mais terreno vazio.<sup>152</sup>

Como mencionado na introdução desta dissertação, a entrevista supracitada causou deslumbramento na estudante Josefa A. – carinhosamente chamada pelas/os professores de *Josefão*, devido à sua posição de liderança positiva, além de sua altura que destoa dos demais da turma –, para ela era inconcebível que uma lavoura de milho precedesse à escola. “- *Daondeeee sooooo, olha isso que maravilhoso!!!*”. O envolvimento da discente com o passado do bairro e da escola aduz em favor da *etnografia do cupincha*, dado que expressa um sentimento coletivo de conveniência incitada pelas reflexões a partir das *fontes provocadas*. Considerem agora o seguinte exemplo, o portão de acesso à escola despertou fascínio em uma parte das/os estudantes, dentre as múltiplas possibilidades é curioso como este item se repetiu em diversos grupos sob óticas distintas.

---

<sup>152</sup> MIA. *Entrevista “Recuperando a História do bairro Jardim Elísios e da escola Mario Pedrosa” concedida aos discentes Juliana, Josefa A., Sebastião S., Pedro A. Caxias do Sul, out. 2019.*

Figura 15. Gabriel; Leonardo; Pablo; Joaquim S.. Eduardo; Gustavo. *Entrada da escola*. Caxias do Sul, out. 2019. “Aqui é o lugar onde todos os pais, alunos professores e futuras pessoas com grandes profissões, passam antes de ir atrás do caminho do aprendizado (entrada da escola).”



Tendo em vista a figura 16 intitulada *Entrada da escola*, que situou o portão grande de cor marrom como seu centro focal, o interessante é que a representação distinguiu a calçada – disposta na seção inferior – e o portão – posicionado na parte superior – o que criou um efeito de elevação à medida que o observador basculha seu fundo em busca de informações; a inscrição “sindicato” gravada por cima de um grafite ilegível, que padeceu com anos de intempéries, nos sugere que a escola foi alvo de envolvimento político no passado. Já a legenda criada pelos autores Gabriel,

Leonardo, Pablo, Joaquim S., Eduardo e Gustavo denotou sua compreensão da escola enquanto local de preparo para o futuro, e mais, um espaço de integração entre as/os responsáveis, estudantes e docentes na construção do conhecimento.

Figura 16. Olívia; Rose M.; Zilda s.; Ava; Geralda. *O portão mágico*. Caxias do Sul, out. 2019



Nessa mesma ótica, a figura 16 *O portão mágico* para um observador desavisado pode até parecer hostil, por conta de seu muro de tijolos, das cercas de arame farpado ou até mesmo pela altura de seu portão, mas para suas usuárias Olívia; Rose M.; Zilda s.; Ava; Geralda expressa um campo de possibilidades que se abrem a partir do momento em que chegam em suas proximidades, esta localidade atua como ponto de sociabilidade estudantil, em outras palavras, é a partir do momento que se situam à sua frente que as trajetórias se cruzam, lá que as/os estudantes jogam “bafo”, brincam de “hoje não” “- *que só vale no tempo (grifo nosso) da escola*” segundo Ava, se atualizam das notícias do bairro e aguardam com ansiedade o início das aulas, inclusive, competem entre si para ver quem chega primeiro. Os estudantes James, Benjamin e Rui detectaram uma intervenção nos muros frontais: “*No bairro não*

*realizei muitas atividades, na escola ajudei nas pinturas dos muros da frente, havia desenho que eu e meus colegas fizemos.*<sup>153</sup>

Outra imagem predominante nos relatos das/os estudantes é uma arte mural que é situada além do portão da escola, ela emula uma árvore com diversos símbolos suspensos em seus galhos – livro, clave de sol, lápis, bola, skate até o símbolo do movimento *hippie* paz e amor. Além disso, a estrutura de seu tronco é matizada por profusão de cores, o que foi amplamente explorado pelas/os jovens, que se apropriaram de seu conteúdo consoante as figuras 17 e 18.

Na figura 17 Gabriel, Leonardo, Pablo, Joaquim S., Eduardo, Gustavo expressam nuances dos costumes da EMEF Mario Pedrosa, dentre eles o uso do pátio como local de inserção no ritual escolar acompanhado do hino nacional: a fila. E mais, os estudantes indicaram o pátio em sua finalidade esportiva.

---

<sup>153</sup> IV, ANÔNIMA(O). *Entrevista cedida aos estudantes James, Benjamin e Rui*. Caxias do Sul, out. 2019. O jogo do “bafo” utiliza cartas ou colecionáveis como instrumento de disputa, assim suas/seus jogadoras/es empilham o material no centro de uma roda de estudantes, então, sorteiam para ver quem inicia o jogo, o vitorioso abre a disputa com uma batida da palma de sua mão na pilha, as cartas viradas para cima com tal movimento são adquiridas pela/o jogador/a. “Hoje não” é uma brincadeira que consiste na produção de um “gatilho” variável de acordo com a conjuntura do momento, este permite que o transgressor da norma seja punido fisicamente até que diga “hoje não”. Na escola em que trabalho o gatilho é o sinal tocado na troca de turnos, em outros locais assumem formas variadas como a proibição de palavras que se iniciem com “c” ou “s”.

Figura 17. Gabriel, Leonardo, Pablo, Joaquim S., Eduardo, Gustavo. *Mural apresentativo da escola*. Caxias do Sul, out. 2019. "As filas de todas as turmas ficam a espera dos professores e também escutam o Hino do Brasil. Também é uma 4ª área para atividades físicas"



Figura 18. OLÍVIA; ROSE M.; ZILDA S.; AVA; GERALDA. *Árvore dos pensamentos*. Caxias do Sul, out. 2019.



Estar na companhia de colegas de classe estimulou a criação de estratégias de composição artística, isso ficou evidente em algumas produções fotográficas, pois a coletividade foi reforçada na sua implementação, como um jogo de referências que se cruzam na composição de uma possibilidade visual.

Nessa perspectiva, as representações estruturadas por Marcia, Raimunda, Claudia, Luiz e Alexandre ensejaram a criação de um conceito imagético de grupo, ou seja, o conjunto de imagens dialogou na construção de um sentido próprio que enalteceu a amizade entre os participantes.

Para construir tal percepção as/os alunos se apropriaram de elementos de concepção morfológica, assim, ressaltamos a proposição de molduras que endossaram a importância das imagens de acordo com suas matizes, a composição da figura 19 acompanhou elementos de valorização da estética do grupo.

Nesse sentido, a fotografia *Amizade* utilizou a distribuição espacial como forma de ampliar o papel dos estudantes que assumiram o protagonismo na foto, cabe ressaltar que o fundo da imagem foi preparado para a intervenção, em especial, se apropriando do muro da escola, ali constou uma arte que corresponde a árvore e um convite de boas-vindas a escola. Assim, os estudantes subiram em um banco presente na frente do mesmo muro, o que pode ser interpretado como uma forma de “soerguer”

o sentido de grupo e nos forneceu indícios para compreender alguns laços afetivos que perpassaram a dinâmica escolar. Solevar as imagens é um recurso que foi explorado com frequência pelo grupo conforme podemos verificar na figura 20.

Figura 19. Marcia; Raimunda; Claudia; Luiz; Alexandre. *Amizade*. Caxias do Sul, out. 2019

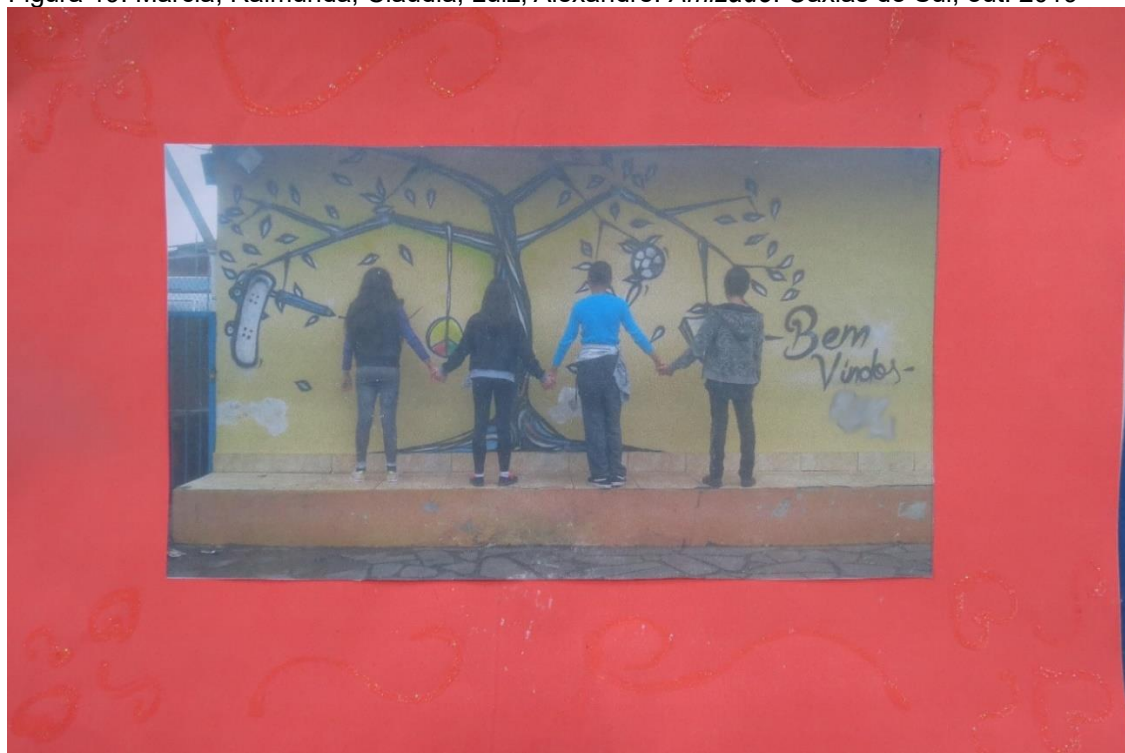


Figura 20. Marcia; Raimunda; Claudia; Luiz; Alexandre. *Alegria*. Caxias do Sul, out. 2019





Antonio, Pedro, Francisca e Carlos S se concentraram nos espaços de circulação da escola para construir a sua percepção, a integração dos estudantes com seu meio, ou seja, o tema de sua coleção de imagens está atrelado a visualização do cotidiano escola em sua espontaneidade durante o tempo do recreio, como na figura 21 e 22.

Figura 21. Antonio, Pedro, Francisca e Carlos S. *Recreio: tarde*. Caxias do Sul, out. 2019.



Figura 22. Antonio, Pedro, Francisca e Carlos S. *Área coberta*. Caxias do Sul, out. 2019.



A dificuldade das crianças de perceber seu eu autoral é expressa no exercício constante da validação, isto é, o “-*tá bom professor?*” faz parte de sua retórica, um instrumento de composição da realidade material mediado pela autoridade professoral. No caso da Jessica, a busca pela ratificação transcendeu a fala e assumiu a condição imagética, dessa forma, ela literalmente inscreve seu sentido, tanto como subterfúgio de indução de seus leitores, mas mais do que isso, uma reafirmação do cumprimento da tarefa, já que ela resistia inicia-lá, e mais, o fez sozinha, por revés na socialização com os demais estudantes de sua turma. Em seu processo de disciplinarização da imagem, por meio da escrita, foi utilizado o aplicativo *PickU*, que permitiu a edição de fotos para diversas finalidades, consoante a figura 23.

Figura 23. Jessica. *Ginásio*. Caxias do Sul, out. 2019.

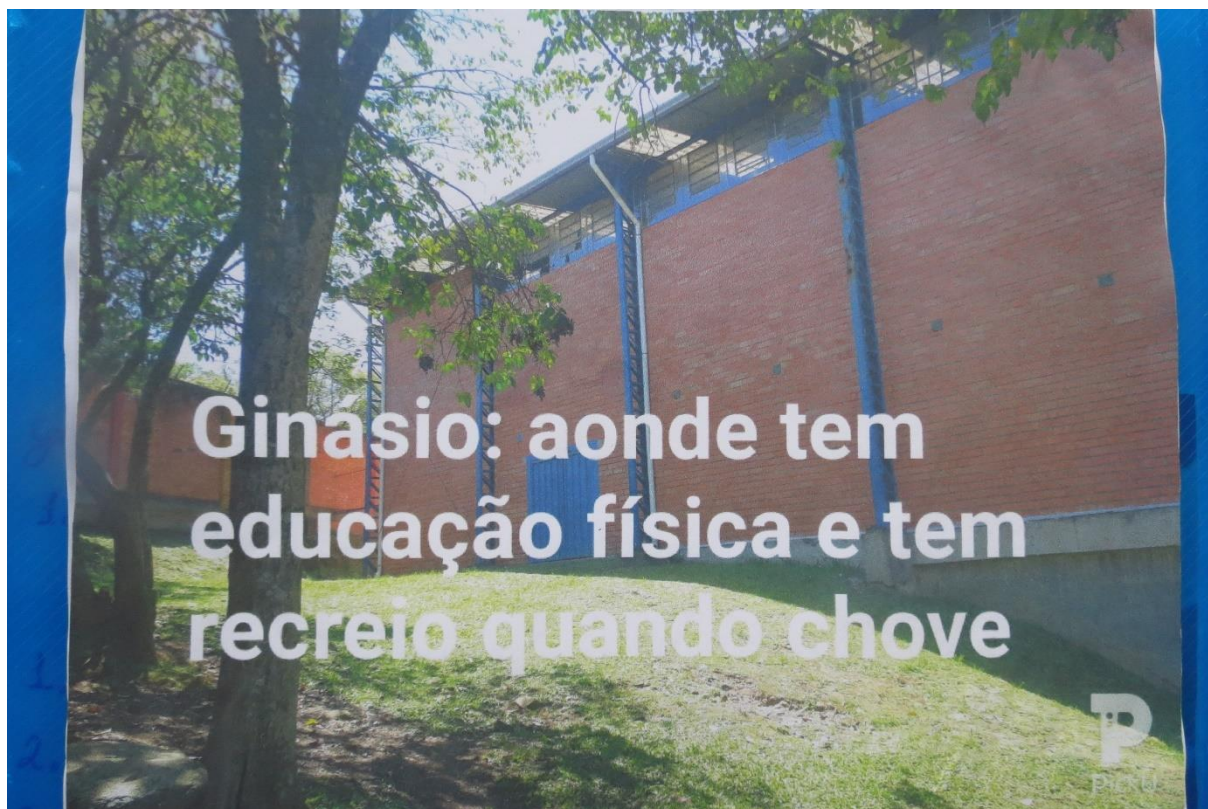


Figura 24. Josefa S.; Letícia. *Estudando para um futuro melhor*. Caxias do Sul, out. 2019

Na figura 24 as estudantes Josefa S.; Letícia se concentraram na composição entre o verde do gramado e o as cores terrosas que representaram o ginásio e o muro circundante somado a cerca de arame que restringe o espaço de intervenção das/os estudantes, nela percebemos que a natureza, mesmo rodeada, se sobressai da imagem ao ponto de não podermos visualizá-la em sua totalidade, como podemos observar do lado esquerdo, de forma sincrônica, o efeito se repete do lado direito, porém, com relação ao ginásio da escola, assim, a natureza e as construções formam uma tessitura dialógica dentro do educandário. Questionados sobre a importância da imagem, Josefa S.; Letícia demonstraram saudades do tempo em que podiam usufruir do espaço retratado, já que o mesmo é destinado aos estudantes do pré, 1° e 2° anos.

Figura 25. Vera; Antonia O.; Adriana; Aline; Albertina; Manoel. *Partes favoritas da escola I..* Caxias do Sul, out. 2019.



O saudosismo também foi detectado na foto da casinha com escorregador, que é o tema da principal da figura 25, nela os estudantes Vera; Antonia O.; Adriana; Aline; Albertina; Manoel se situaram na parte posterior da escola, ao fundo visualizamos o estacionamento, dessarte, a estrutura da fotografia foi engendrada com ênfase no contraste entre o claro e o escuro, nesse sentido, o jogo com a sombra da árvore foi uma forma de integrar a casinha à natureza, além disso, a câmera se situou próxima ao chão, uma técnica ilusória de ampliação do horizonte visual, pôde-se então afirmar que sua intenção foi exaltar sua importância na vida das crianças. A oportunidade de se deslocar pelos espaços do educandário proporcionada pela execução da *etnografia do cupincha* foi um passo importante na ressignificação de memórias, em especial daqueles que passaram boa parte de suas vidas ligados à mesma comunidade. Seguiu-se que o apego a condições do passado, como o parquinho que não corresponde mais a sua faixa etária, foi vigente e uma queixa constante das/os estudantes que pedem, com frequência, para utilizá-lo.

Figura 26. Juliana, Josefa A., Sebastião S., Pedro A. *Pessoas que ajudaram a construir a história da nossa escola*. Caxias do Sul, out. 2019



O título da figura 26 *peçoas que ajudaram a construir a história da nossa escola* foi sugestivo, demonstrou que a fotografia visava captar as antigas equipes diretivas da escola, com tal finalidade, os estudantes enquadraram sua câmera de modo a externar a parede em soslaio, dessa forma, sintonizaram um feixe linear de equipes que se inicia com o patrono da escola – Mário Pedrosa – a direita e se estende a esquerda, o seu efeito se assemelha, salvo as proporções, à anamorfose aplicada pelos cartógrafos quando exorbitam um determinado aspecto da realidade em detrimento de outros, dito de outro modo, o que se opera de forma descomplicada é a genealogia das direções escolares.

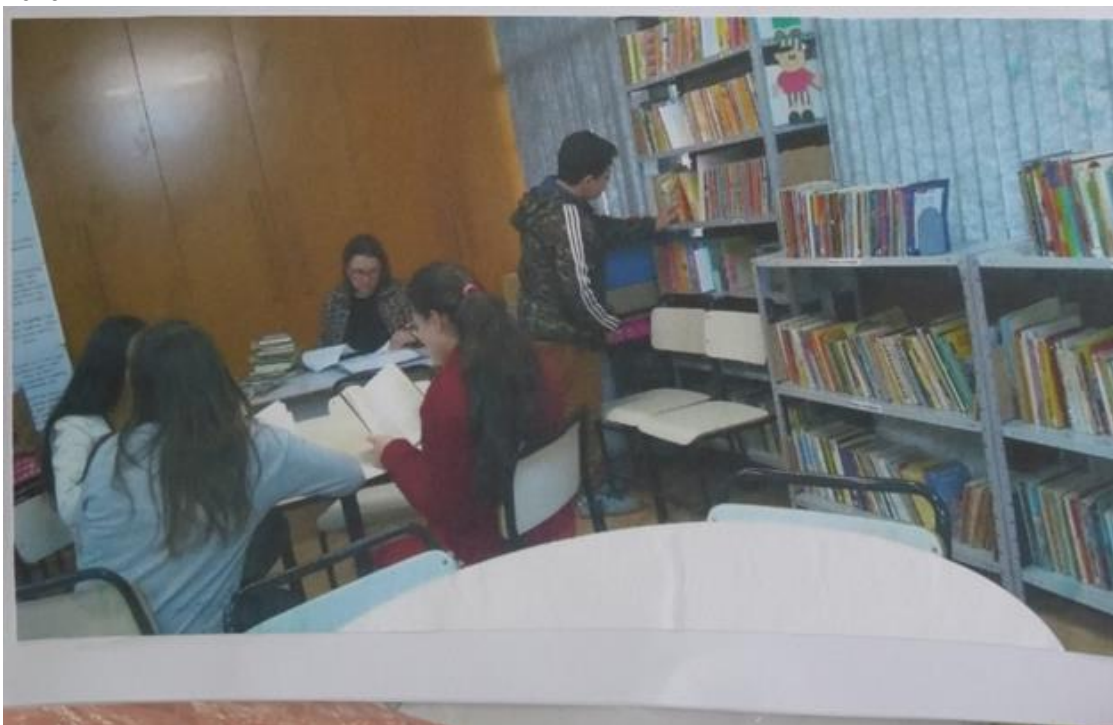
Na escola precisamos de laboratorios e de concertos no telhado do pavilhão 2 e nas calçadas na cobertura entre os e mais livros na bibilhoteca e melhorar a cegurança do bairro e da escola.<sup>154</sup>

Consoante o relato da professora Lia e a figura 27 as/os estudantes Antonio, Pedro, Francisca e Carlos S. afirmaram que escola precisa de reparos e mostraram congruência no desejo de ter um laboratório e “-*uma salinha de arte seria legal néh professor???*” expressou Francisca. A biblioteca representa um espaço valorizado na

<sup>154</sup> LIA. *Entrevista concedida aos estudantes Antonio, Pedro, Francisca e Carlos S.* Caxias do Sul, out. 2019.

escola tanto por estudantes como pelas/os professores, uma vez que o bairro é bem carente com relação a áreas de lazer. “-Na Escola gosto muito da biblioteca pelo acervo que ela possui; mas AMO a sala de aula em que trabalho, onde posso interagir com os estudantes.”<sup>155</sup>

Figura 27. Ana; Francisca; Terezinha; Rosa S.; Sebastião J.; Luciano. *Biblioteca*. Caxias do Sul, out. 2019.



Conforme o que foi visto no capítulo corrente, pudemos concluir que esta pesquisa indagou no tocante ao cotidiano do bairro e da escola, que foi apreendido de forma mais efetiva e algumas das múltiplas práticas invisíveis passaram a ter mais nitidez. Nesse viés, a *etnografia do cupincha* foi de grande valia para o ensino de história, afinal de contas auxiliou na composição de um quadro complexo acerca do bairro e da escola, de maneira análoga, permitiu auscultar a prática da comunidade escolar em relação a distintas temporalidades e vicissitudes transcorridas no referenciado espaço, logo o “encapsulamento” temporal representado pelo presentismo pôde ser questionado. Depreende-se daqui que as *fontes provocadas* e seu viés etnográfico foram materializadas na gênese da exibição iconográfica e no emprego metodológico da história oral, estes potencializaram o ensino de história, em razão do contato discente com o pretérito, o presente e o futuro do bairro e da escola.

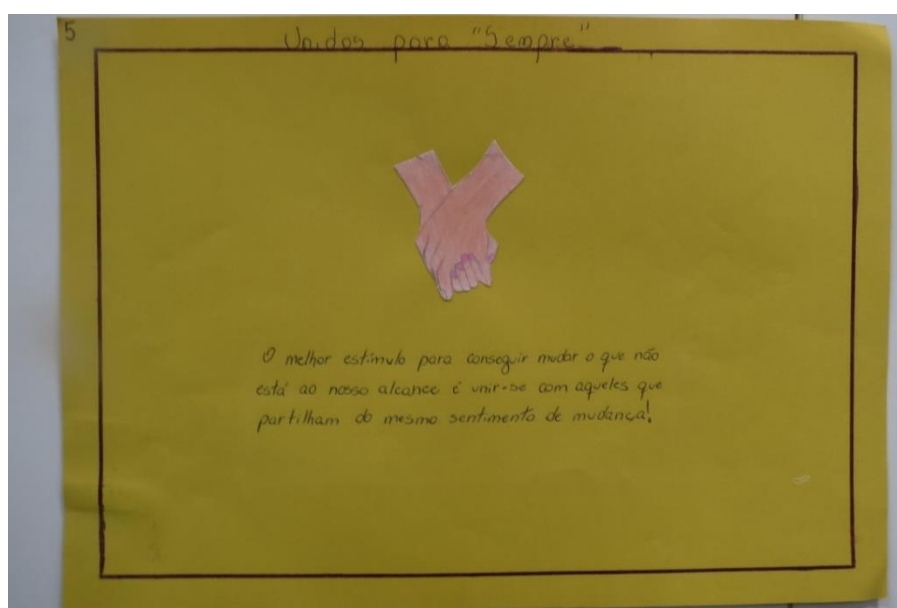
<sup>155</sup> ELENA. *Entrevista cedida aos estudantes Karlie; Scarlett; Luiz P.* Caxias do Sul, out. 2019.

Nessa mesma ótica, incitamos as operações de referencialidade, de pertencimento e de respeito com a cercania por mediação do conceito de patrimônio cultural e da memória. “-*Eu considero os alunos e os professores importantes para o bairro e para a escola pois e através da educação que as (crianças) transformam o ambiente em que vivemos*”.<sup>156</sup>

Figura 28. Vera; Antonia O.; Adriana; Aline; Albertina; Manoel. *Partes favoritas da escola II*. Caxias do Sul, out. 2019.



Figura 29. Maylenn. *Unidos para "sempre"*. Caxias do Sul, out. 2019. “O melhor estímulo para conseguir mudar o que não está ao nosso alcance é unir-se com aqueles que partilham do mesmo



<sup>156</sup> ISABELLA. *Entrevista concedida aos estudantes Antonio, Pedro, Francisca e Carlos S.* Caxias do Sul, out. 2019.

Por fim, a perspectiva de um futuro diferenciado foi delineada pela nossa prática. A figura 28 atesta o sentido uníssono construído pela prática apresentada, e mais, conforme a figura 29 pudemos notar que a fala de Maylenn exprime um pouco do que foi alcançado por meio do ensino de história e a *etnografia do cupincha*. “-O melhor estímulo para conseguir mudar o que não está ao nosso alcance é unir-se com aqueles que partilham do mesmo sentimento de mudança!”



## CONCLUSÃO

Em 2019 ocorreram mudanças na estrutura curricular do município de Caxias do Sul, o que acarretou na introdução do *Referencial Curricular* (DOCCX), que foi estimulado pelos debates acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como produto desse processo na EMEF Mario Pedrosa optou-se pela leitura etnográfica do bairro Jardins Elísios, com tal finalidade a pergunta “que pessoas, lugares ou práticas fazem você se sentir bem no bairro e na escola?” foi concebida, seu objetivo era fomentar a referencialidade, o pertencimento e o respeito com seu lugar de vivência, uma vez que as/os discentes do bairro eram alvo de inúmeros problemas sociais.

A resposta à pergunta supracitada foi articulada por suportes não convencionais, isto é, as/os jovens responderam a partir do uso das *fontes provocadas* (entrevista oral, maquetes, desenhos e fotografias), o que visou romper com o monopólio da escrita nas atividades escolares, além de estimular uma educação mais inclusiva.

Partindo do presentismo enquanto hipótese temporal, a etnografia, o patrimônio e a memória foram mobilizados como estruturas conceituais que deram suporte a nossa pesquisa, esta buscou contestar a onipresença do presente. Assim, no primeiro capítulo nós meditamos sobre as contribuições do método etnográfico para o ensino de história, desse modo, a *etnografia do cupincha* foi tecida como método de análise que valoriza o protagonismo estudantil. Ainda no mesmo capítulo observamos as possibilidades que o conceito patrimônio cultural apresentou ao ensino de história, por fim, refletimos sobre o papel da memória e como esta pôde ser operada para pensarmos sobre o bairro e a escola.

O segundo capítulo desenvolveu o conceito *fontes provocadas*, nesse viés, o uso da iconografia e da história oral foi consonante para perscrutarmos o passado do bairro e da escola, a partir dos resultados da pesquisa estudantil que foram apresentados na *exposição/memorial iconográfica (o) do bairro Jardim Elísios e da EMEF Mario Pedrosa* e do *I Seminário de Pesquisa das Escolas da Rede Municipal de Caxias do Sul*, que transcorrido na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Neste capítulo pudemos observar como as/os discentes se apropriaram do bairro Jardim Elísios de da EMEF Mario Pedrosa, dessarte, como cada estudante, a sua maneira, encarou diferentes articulações discursivas acerca do tempo e o lugar em que vivem,

portanto, passado, presente e futuro foram mobilizados para pensarmos sobre os projetos desses jovens.

A prática teve um revés em relação ao seu uso interdisciplinar, isso se deu por conta de problemas em relação a organização da Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul, que foram reproduzidos pela direção da EMEF Mario Pedrosa. Houve um fracionamento do projeto que dispôs de poucos momentos coletivos para articulação entre as/os docentes. Isso se repetiu no processo de avaliação após a empreitada, pois não houve uma organização institucional para que a escola como conjunto pudesse refletir sobre o processo. Nesse contexto, cada professor/a utilizou o seu tempo de acordo com suas prioridades, e, portanto, cada turma pensou o processo de uma forma diferente. Então, é necessário estruturar um processo de autoavaliação que de conta, por um lado de pensar o a atividade do ponto de vista individual, por outro lado pensá-la de forma coletiva.

Mesmo com as adversidades o uso das *fontes provocadas* promoveu a engenhosidade estudantil, por conseguinte, o seu encantamento com o bairro e a escola foram fomentados. Logo, a iconografia e a história oral foram basilares para a fluência de distintos ângulos que ressaltaram a existência de outras temporalidades.

Nessa lógica, construímos a produção do conhecimento por outros meios que incitaram as/os estudantes a fugir da estrutura convencional de sala de aula, dado que precisaram se organizar coletivamente para a divisão de tarefas, pensar em como aplicar o que foi debatido e o que fazer com tal conhecimento, além disso, o ensino de história contribuiu para a estruturação de princípios e subjetividades, depreende-se daqui que atuou como promotor do respeito a alteridade.<sup>157</sup>

O tempo e o espaço viraram matéria prima para a elaboração do sentido individual de bairro, portanto, a *etnografia do cupincha*, assim como as *fontes provocadas* expressaram as impressões e sentimentos das/os discentes que passaram a se perceber enquanto sujeitos ativos na produção do conhecimento, e mais, como pessoas com habilidade para mudar aspectos de sua realidade.

---

<sup>157</sup> ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Regimes de historicidade> como se alimentar de narrativas temporais do ensino de História. IN: GABRIEL, Carmen Teresa et al. (Orgs.) Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2016. p. 26.

## Referências Bibliográficas e Fontes

ABREU, R; CHAGAS, M. (Orgs.) *Memória Patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2008.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval de. *História a arte de inventar o passado*. Ensaios de teoria da história. Bauru, SP: Edusc, 2007.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Regimes de historicidade> como se alimentar de narrativas temporais do ensino de História. In: GABRIEL, Carmen Teresa et al. (Orgs.) *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2016.

AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta. (Orgs.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2006.

ARAUJO, Valde; PEREIRA, Matheus. *Atualismo 1.0: como a ideia de atualização mudou o século XXI*. Vitória: Editora Milfontes/ Mariana: Editora da SBTHH, 2019. Disponível em: [https://www.amazon.com.br/Atualismo-1-0-ideia-atualização-século-ebook/dp/B088G25FH9/ref=sr\\_1\\_1?\\_mk\\_pt\\_BR=ÂMAŽÕÑ&crd=2M4U78BCT3JVL&dchild=1&keywords=atualismo+1.0&qid=1595267944&srefix=atualismo%2Caps%2C378&sr=8-1](https://www.amazon.com.br/Atualismo-1-0-ideia-atualização-século-ebook/dp/B088G25FH9/ref=sr_1_1?_mk_pt_BR=ÂMAŽÕÑ&crd=2M4U78BCT3JVL&dchild=1&keywords=atualismo+1.0&qid=1595267944&srefix=atualismo%2Caps%2C378&sr=8-1). Acessado no dia 20 de julho de 2020.

BARROSO, Vera Lúcia Maciel (et al.) *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Est: Exclamação: ANPUH/RS, 2010.

BATISTA, Taís Cristine Fernandes. *“Volver” para (re)volver: Patrimônio e aulas de história pelas ruas da cidade*. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Instituto De Filosofia E Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

BITTENCOURT, Circe. (Org.). *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Ed. Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Ed. Cortez, 2008.

BOSCO, Vera Lúcia Dal. *Relatório do estudo da realidade da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Mario Pedrosa e da comunidade do bairro Jardim Elísios*. Caxias do Sul: UCS, 1992.

BURKE, Peter (org.). *A Escrita a história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

\_\_\_\_\_. *O historiador como colunista: ensaios para a Folha*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2009.

\_\_\_\_\_. *Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica*. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

CANCLINI, N. G. *O patrimônio cultural e a construção imaginária nacional*. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n. 23, p. 95-115, 1994.

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

CAXIAS DO SUL. Secretaria Municipal de Educação. *Ofício Circular 12*. Caxias do Sul, RS: Secretaria Municipal de Educação, 20 mar. 2019.

CAXIAS DO SUL. Secretaria Municipal de Educação. *Ofício Circular 14*. Caxias do Sul, RS: Secretaria Municipal de Educação, 03 abri. 2019.

CAXIAS DO SUL. Secretaria Municipal de Educação. *Ofício Circular 16*. Caxias do Sul, RS: Secretaria Municipal de Educação, 17 abri. 2019.

CAXIAS DO SUL. Proposta Pedagógica da Educação Básica, para as Etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e da Modalidade da Educação Especial. Caxias do Sul, 2016.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1 Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CERTEAU, Michel de; GIRARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: 2 morar, cozinhar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CIAMPI, Helenice. Mediações entre ensino de História e Patrimônio. IN: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria; PACIEVITCH, Caroline. (Orgs.) *Memória, sensibilidade e saberes*. Campinas, SP: Editoria Alínea, 2015.

CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

*Documento Orientador Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Caxias do Sul*. Disponível em: <<https://educacao.caxias.rs.gov.br/documento-orientador-curricular-para-a-educacao-infantil-e-o-ensino-fundamental-de-caxias-do-sul-doccx>>. Acesso em 01 de novembro de 2019.

FABIAN, Johannes. *O tempo e o outro: como a antropologia estabelece seu objeto*. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

FARIA, Maria Alice. *O jornal na sala de aula*. São Paulo: Ed. Contexto, 2020.

FERREIRA, Marieta de Moraes, OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Dicionário de ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FYFE, Gordon; LAW John. Introduction: on the invisibility of the visual. Disponível em <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1987.tb00080.x>. Acessado em 13 de setembro de 2019 às 13:53.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989.

GIL, Carmem Zeli de; MASSONE, Marisa Raquel. (Orgs.) *Múltiplas vozes na formação de professores de História: experiências Brasil-Argentina*. Porto Alegre: EST Edições, 2018.

GOMBRICH, E. H. *A história da arte*. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

GUIMARÃES, M. de F. *Ensino de história e patrimônio*. Unicamp, Faculdade de Educação, 2012.

HADLER, Maria; BERNARDES, Maria. *Memória e escola: olhares sensíveis para um patrimônio cultural*. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24933/horizontes.v35i1.463>. Acessado em 06 de julho de 2019 às 19:55.

HALBWACHS, Maurice. *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos Editorial. 2004.

\_\_\_\_\_ *Memória Coletiva*. São Paulo, SP: Editora Vértice, 1990.

HARTOG, François. *Crer em história*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

\_\_\_\_\_. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KNAUSS, P. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. *Artcultura*, v. 8, n. 12, 2006.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2013.

LEVI, Giovanni. Os perigos do geertzismo. IN: *História Social*. Campinas, n. 6, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria; MONTEIRO Katani. Patrimônio, identidade e cidadania: reflexões sobre Educação Patrimonial. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel (et al.) *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Est: Exclamação: ANPUH/RS, 2010

MARTINS, Ana Luiza. Fontes para o patrimônio cultural: uma construção permanente. In: PINSKY, Carla; LUCA, Tania de. *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009.

MEIHY, José Carlos. *Manual de história oral*. Rio de Janeiro: Editora Loyola, 2002.

NIKITIUK, Sonia. (org.). *Repensando o ensino de História*. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

PANOFSKY, Erwin. *O significado nas artes visuais*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2017.

PELEGRINI, Sandra C. A. *A gestão do patrimônio imaterial brasileiro na contemporaneidade*. História, Franca, v. 27, n. 2, p. 145-173, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-90742008000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742008000200008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 de julho 2019.

PEREIRA, Junia. Ensino de História e Patrimônio na relação museu-escola. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria; PACIEVITCH, Caroline. (Orgs.) *Memória, sensibilidade e saberes*. Campinas, SP. Editora Alínea, 2015.

NORA, Pierre. *Entre memória e história*. A problemática dos lugares. Proj. História. São Paulo, dezembro, 1993.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. IN: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989.

PORTER, R. (1988). Seeing the past. Past and Present, 118(1), 186–205. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/650835?origin=JSTOR-pdf>. Acessado às 16:45 do dia 20/11/2019.

POSSAMAI, Z.R. *Patrimônio e História da Educação: aproximações e possibilidades de pesquisa*. História da Educação – RHE, v.16, n.36, jan./abr. 2012. P.127-139. REVISTA CPC. São Paulo: CPC-USP, n. 27 especial, 1. semestre 2019.

RAMOS, F. R. L. *O direito à memória no ensino de história*. Trajetos (UFC), v. 07, 2009.

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

\_\_\_\_\_. *Sí mismo como otro*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI. 1996.

ROCKWELL, Elsie. *La experiência etnográfica: historia e cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

SAHLINS, Marshall. *Ilhas da História*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1990.

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHAES, V. B. *História oral na sala de aula*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SCIFONI, Simone. Conhecer para preservar: uma ideia fora do tempo. *Revista CPC*. São Paulo: CPC-USP, n. 27 especial, 1. semestre 2019.

STÖRIG, Hans Joachim. História geral da filosofia. Petrópolis. RJ: Vozes, 2009.

THOMPSON, Paul; BORNAT Joanna. *The voice of past*. New York: Oxford University Press. 2017.

ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria; PACIEVITCH, Caroline. (Orgs.) *Memória, sensibilidade e saberes*. Campinas, SP. Editoria Alínea, 2015.

### Outras obras consultadas

BATISTA, Taís. “*Volver*” para (re)volver. Patrimônio e aulas de história pelas ruas da cidade. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

CHARTIER, A. -M. Escola, Cultura e saberes. In: XAVIER, Libânia Nassif; CARVALHO, Marta Maria Chagas; MENDONÇA, Ana Waleska & CUNHA, Jorge Luiz. (Orgs.). *Cultura e saberes*. Rio de Janeiro: FGV. 2005.

HARTOG, François. *O espelho de Heródoto*: ensaio sobre a representação do outro. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. N°1, jan./jun. 2001.

MALINOWSKI, Bronislaw. *A diary in the strict sense of the term*. 2 ed. Londres: The Athlone Press, 1989.

PEREIRA, Leandro Balejos. *Ensino de história e o ofício do historiador: a investigação do processo de patrimonialização do espaço físico da Escola Estadual Professor Olintho de Oliveira (Porto Alegre/RS) com alunos e alunas do 6º ano do ensino fundamental*. 2016. 161 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

VINÃO FRAGO, Antonio. A história das disciplinas escolares. In: *Revista Brasileira de Educação*, n.18, set.-dez., p. 173-215. Campinas, 2008.

\_\_\_\_\_. *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Mangualde (Portugal): Pedago. 2007.

### APÊNDICE A - Ficha de inscrição

Integrantes						Turma
1						
2						
3						
4						
5						
6						
	<b>2019</b>					
Atividades	Título	Estética	Investigação	Originalidade	Normas de redação	Nota Parcial
1)						
2)						
3)						
4)						
5)						
<b>NOTA TOTAL</b>						



### **APÊNDICE B - Roteiro para entrevista**

1. Qual sua relação com o bairro Jardim Elísios e a escola Mario Pedrosa?
2. Como era seu relacionamento com os vizinhos e colegas de escola?
3. Quais locais do bairro e da escola você gosta? Por quê?
4. Que mudanças você percebe no bairro e na escola?
5. Que atividades você realiza (ou realizou) no bairro e na escola?
6. Quem você considera importante para o bairro Jardim Elísios e a escola Mario Pedrosa? Por quê?