



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

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

PATRÍCIA SPCEHT MOREIRA

Oficina “Jovem Historiador Marista”:
diálogos possíveis entre a Academia e a Escola

Porto Alegre

2019

PATRÍCIA SPCEHT MOREIRA

Oficina “Jovem Historiador Marista”:
diálogos possíveis entre a Academia e a Escola

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Orientador: Prof. Dr. Edson Antoni

Porto Alegre

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Moreira, Patricia
Oficina "Jovem Historiador Marista": diálogos
possíveis entre a Academia e a Escola / Patricia
Moreira. -- 2019.
108 f.
Orientador: Edson Antoni.

Dissertação (Mestrado Profissional) -- 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, 2019.

1. Ensino de História. 2. Fontes Históricas. 3.
Caixa Pedagógica. I. Antoni, Edson, orient. II.
Título.

PATRÍCIA SPCEHT MOREIRA

Oficina “Jovem Historiador Marista”:
diálogos possíveis entre a Academia e a Escola

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Orientador: Prof. Dr. Edson Antoni

Aprovada em _____ de 2019.

Prof. Dr. Edson Antoni – Colégio de Aplicação da UFRGS

Prof. Dr. Cláudia Wassermann – UFRGS

Prof. Dr. Elison Antonio Paim – UFSC

Prof. Dr. Gislene Monticelli – PUCRS

AGRADECIMENTOS

Acredito que sempre devemos iniciar os agradecimentos por nossa família, nossos entes queridos. Porém, vou quebrar o protocolo e começar agradecendo ao Rafa (Rafael Trindade), meu afilhado, colega e grande amigo, pessoa que me apresentou ao PROFHISTÓRIA e me incentivou a fazer a seleção junto com ele, lá nos idos de 2016.

Agora sim, agradeço minha família pelo apoio e, principalmente, minha mãe, Leila, pelo suporte logístico, além do amor, carinho, preocupação, cuidados, etc. Minha dinda Areti, que quase chorou quando eu falei em desistir, e me implorou para não o fazer. Um obrigada muito especial ao mais que especial Renan Darski, pela parceria, pelas dicas, pela leitura dos originais, pelo “como anda a dissertação?” quase que diário.

Aos meus queridos estudantes do Colégio Marista Champagnat, pela participação nesta pesquisa e por serem pessoinhas tão especiais que me fazem amar cada vez mais esta profissão. Aos meus colegas educadores e educadoras desta instituição, pelo constante estímulo para que eu seguisse em frente.

Aos colegas do PROFHISTÓRIA, que tanto me enchem de orgulho e que tanto me encheram de experiências, dicas, diversidades e sorrisos. Vocês não fazem ideia de como os relatos e nossas “aulas-terapia” fizeram a diferença na minha postura e visão como educadora. Aos queridos professores e professoras do PROF, pela dedicação e carinho com que levam esse tema tão especial que é o ensino de História, além do engajamento e da luta nesses tempos desestabilizantes.

Um agradecimento especial aos professores(as) e monitores(as) dos acervos da PUCRS, sem vocês parte fundamental desta pesquisa não seria possível: Klaus Hilbert, Priscila Ervin, Bruna Silveira e Carlos Eduardo Melchiades, do LPA; Charles Monteiro e Carolina Etcheverry, do LIS; Gislene Monticelli do DELFOS, incansável apoiadora nesta minha caminhada.

Não poderia deixar de lado meu “muito obrigada” especial ao meu orientador, Edson Antoni, pessoa fundamental para que eu não desistisse dessa caminhada, que sempre acreditou em mim e que nunca deixou faltar o incansável e otimista “vai dar tudo certo” ao final de cada conversa. Não existe melhor forma de pressionar

uma mestranda! Agradeço aos professores Elison, Cláudia e Gislene por aceitarem o convite para compor a banca.

Agradeço à querida Marta, pela prestativa ajuda com o abstract, via Whatsapp, mesmo estando na praia curtindo o merecido descanso. Aos demais amigos e amigas que sempre sorriam e me desejavam sucesso quando eu justificava uma ausência com um “tenho que escrever a dissertação” e olheiras.

RESUMO

Trabalhar História em sala de aula de forma diferenciada e significativa é um grande desafio, mas muito necessário, no atual cenário educativo onde o ensino tradicional ainda prevalece, apesar da variedade de espaços e técnicas disponíveis. Nessa dissertação apresento uma proposta diferenciada de trabalho com fontes históricas disponíveis em laboratórios e acervos da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, através do projeto “Oficina Jovem Historiador Marista”, desenvolvido com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental do Colégio Marista Champagnat, e através da construção de uma Caixa Pedagógica. As atividades foram divididas em duas etapas, sendo a primeira a realização da Oficina, composta por visitas aos locais de guarda e pesquisa histórica disponíveis na PUCRS, e a segunda, a construção de uma Caixa Pedagógica composta de fontes disponíveis em tais acervos. A realização da segunda etapa derivou das observações dos estudantes que participaram da Oficina, além de outras sugestões de uso da Caixa Pedagógica. Buscou-se criar uma metodologia com fontes históricas para além de mera ilustração do conteúdo estudado em sala de aula, colocando o lugar da história ensinada mais próximo do lugar da história pesquisada.

Palavras-chave: Ensino de História. Fontes históricas. Caixa pedagógica.

ABSTRACT

Working in History classes in a unique and meaningful way is a great challenge, but much needed in the current educational scenario where traditional teaching still prevails despite the variety of spaces and techniques available. In this dissertation I present a new proposal of work with historical sources available in laboratories and collections of the Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, through the project "Oficina Jovem Historiador Marista", developed with students of the final years of Elementary School of Colégio Marista Champagnat, and through the construction of a pedagogical box. The activities were divided into two stages, the first being the Workshop, which consisted of visits to the places of storage and historical research available at PUCRS, and the second, the construction of a pedagogical box composed of sources available in such collections. The second stage was based on the observations of the students who participated in the Workshop, as well as other suggestions for using the pedagogical box. We sought to create a methodology with historical sources as well as a mere illustration of the content studied in the classroom, placing the history taught closer to the researched history.

Key-words: History teaching. Historical sources. Pedagogical box.

No fim estaremos mortos ... e nossas próprias vidas jazerão inertes dentro do processo acabado, nossas intenções assimiladas em um evento passado que jamais pretendemos [o que esperamos] é que os homens e as mulheres do futuro nos encontrem, nos afirmem e renovem nossos significados, e tornem nossa história inteligível em seu próprio tempo presente ... Somente eles terão o poder de optar entre os diversos sentidos oferecidos por nosso conflitante presente, e de transmutar alguma parte de nosso processo para o progresso deles.
(Edward P. Thompson)

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (Paulo Freire)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: LPA: estudantes recebidos pela monitora Priscila Erwin.	44
Figura 2: LPA	44
Figura 3: Reserva técnica do LPA.....	45
Figura 4: No Delfos, estudantes convidados a participar da higienização de documentos, sob orientação da Professora Gislene	47
Figura 5: Delfos	48
Figura 6: Delfos	48
Figura 7: – Os três estudantes regulares da Oficina, a professora Gislene e o aluno do terceiro ano que nos acompanhou neste encontro	49
Figura 8: LIS: acervo de tecnologias (atuais e antigas).....	50
Figura 9: LIS: foto do grupo completo com esta pesquisadora	50
Figura 10: Calibrador.....	62
Figura 11: Bola de boleadeira	63
Figura 12: Tinteiro de mesa em cerâmica Grês	63
Figura 13: Bule (louça branca), encontrado nas escavações do “camelódromo” de Porto Alegre	64
Figura 14: “bumerangoide”	64
Figura 15: Fragmentos cerâmicos (com etiqueta: guarani)	65
Figura 16: garrafa em grês, também recuperada nas escavações no camelódromo	65
Figura 17: peso de rede	66
Figura 18: Machado tupi-guarani.....	66
Figura 19: pontas de flecha	67
Figura 20: Faiança fina parcialmente reconstruída, encontrada nas escavações do camelódromo.....	67
Figura 21: faiança fina parcialmente reconstruída, encontrado nas escavações do camelódromo.....	68
Figura 22: zoólito	68
Figura 23	70
Figura 24	71
Figura 25	71
Figura 26	72

Figura 27	72
Figura 28	73
Figura 29	74
Figura 30	74
Figura 31	75
Figura 32	75

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ENSINO DE HISTÓRIA: O USO DAS FONTES HISTÓRICAS NA LEITURA DE MUNDO	18
2.1 HISTÓRIA NA ACADEMIA E NA ESCOLA	18
2.2 O USO DE FONTES HISTÓRICAS	26
2.3 EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS FORMAIS E NÃO FORMAIS.....	34
3 OFICINA “JOVEM HISTORIADOR MARISTA”: A ESCOLA NA UNIVERSIDADE	38
3.1 ORGANIZAÇÃO DA OFICINA	38
3.2 O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES	42
3.3 OS DIÁRIOS DOS ESTUDANTES.....	52
4 FONTES HISTÓRICAS EM SALA DE AULA: UMA CAIXA PEDAGÓGICA	60
4.1 O MATERIAL ESCOLHIDO: LPA.....	61
4.2 O MATERIAL ESCOLHIDO: DELFOS	69
4.3 COMO TRABALHAR COM A CAIXA PEDAGÓGICA	76
4.3.1 Passo a passo	77
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	84
ANEXO 1 – Carta aos pais/responsáveis	87
ANEXO 2 – Slides utilizados ao longo dos encontros presenciais	88
ANEXO 3 – Dados sobre os objetos selecionados no LPA	106

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar uma nova trajetória profissional em agosto de 2015, agora como professora de História, me deparei com inquietações e expectativas comuns a qualquer jovem em início de carreira, mesmo que tivesse, então, com 36 anos, duas graduações e uma pós-graduação. Como ultrapassar a formação tradicional e linear que tive, em que a preparação para a docência se deu com muita teoria e pouca prática? Como preparar aulas atraentes e com significado? Como me tornar professora de História para além do diploma?

Menos de um ano depois, com pouca experiência e ainda muitas inquietações e expectativas, surgiu a seleção para o Mestrado Profissional em Ensino de História, seleção esta que fiz por sugestão de um amigo e colega, pois não conhecia o programa. Eis que surge a aprovação e, ao iniciarmos as aulas, a descoberta de que a expressão “qualificar minhas práticas como docente” seria motivo de mais uma inquietação: qual prática? Tinha, então, não mais do que três meses de efetivo exercício profissional.

Qual seria, então, a motivação para lá permanecer? Busquei estímulo nas trocas de experiências relatadas pelos(as) colegas e resolvi aproveitar esta oportunidade como forma de me apropriar de situações e temas pertinentes à docência em História. Ou, nas palavras de Carla Beatriz Meinerz e Carmen Zeli de Vagas Gil, uma forma de “inscrição na docência”:

Inscrever, segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, enquanto verbo transitivo está relacionado com “gravar (palavras ou sinais) na pedra para deixar um registro duradouro”; ainda como verbo pronominal, num sentido figurado, é relativo a “incluir-se ou colocar-se entre outros da mesma espécie”. Simbolicamente, tratamos da inscrição na docência como um processo de apropriação de uma cultura profissional e de uma prática cultural que se constitui nos espaços/tempos escolares específicos (2013, p. 81).

Muitos já foram os trabalhos acerca da produção do conhecimento histórico acadêmico. A área de ensino de História, da mesma forma, já apresenta um número grande de análises e publicações. Chama a atenção, contudo, que a intersecção destes campos do conhecimento configura-se como uma área de estudos ainda muito incipiente. Perceber como a educação básica pode atuar como um espaço de

produção de conhecimento histórico ou, ainda, como fontes primárias, que são os objetos de investigação acadêmica, podem ser incorporadas no dia a dia das atividades escolar, é um desafio ainda posto.

Dentre os grandes desafios estabelecidos para a educação básica na rede privada, acredito que a superação da forma tradicional de ensino pode ser compreendida como o maior de todos (sob a ótica do ensino e não da aprendizagem). Como aliar inovação didática com a prática da sala de aula, quando extensos currículos e matrizes nos engessam e nos obrigam a cumprir uma série de conteúdos, pois o objetivo ainda são os bons resultados nas ainda tradicionais formas de avaliação? Como aliar o uso de fontes primárias em sala de aula, de forma a dar mais sentido e significado ao ensino, com a necessidade de “dar aula expositiva para dar conta dos (muitos) conteúdos e das (várias) habilidades” exigidas pelas provas, vestibulares e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)? A resposta, mostrada ao longo deste trabalho, foi encontrada ao buscar um espaço para a inovação, fora do horário regular das aulas e, portanto, das obrigações curriculares, justamente uma forma de tornar esta pesquisa possível.

Este trabalho busca uma aproximação entre a história ensinada e a história produzida na academia, através da possibilidade de os estudantes da educação básica conhecerem (e frequentarem) os locais e as metodologias onde ocorre a produção historiográfica, para então serem confrontados com fontes primárias. Partindo da premissa de que ambos os conhecimentos não são indissociáveis ou estranhos entre si, apesar da prática assim os fazer, foi organizado um conjunto de oficinas intituladas “Jovem Historiador Marista”, com alunos do Colégio Marista Champagnat.

O Colégio Marista Champagnat possui a especificidade de localizar-se dentro de uma universidade particular (PUCRS), que dispõe de diversos núcleos e laboratórios onde fontes são conservadas e pesquisadas, possibilitando, assim, a realização das oficinas. Trata-se de uma escola particular da Rede Marista que existe desde 1920. Localizada no bairro Partenon, no caminho entre Viamão e Porto Alegre, tem como característica ser uma escola que recebe estudantes de classe média, mas também alguns bolsistas, de acordo com os valores maristas: “A educação marista está alicerçada na abordagem educativa de São Marcelino Champagnat, fundador do nosso Instituto, pautada pela formação integral,

afetividade, cultura da solidariedade e da paz, pela crença de que todo sujeito tem potencial para aprender”.¹

A maioria dos estudantes que participaram das oficinas eram de classe média, moradores do bairro ou da região e alunos de longa data na instituição. De certa forma, todos já se conheciam, pois o fato de a escola ser de tamanho médio (por volta de 1.200 alunos entre a educação infantil e o ensino médio) facilita o contato entre os estudantes.

Essas oficinas foram realizadas no turno inverso ao das aulas, por adesão, contavam com alunos de diferentes séries (dos oitavos e nonos anos) e utilizaram os espaços de pesquisa em História (laboratórios e acervos) existentes na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Os alunos desse grupo foram apresentados às fontes materiais, escritas, visuais e orais e, com isso, estimulados a pensar a produção do conhecimento historiográfico como algo próximo, para além de museus e livros.

A partir das atividades desenvolvidas durante as oficinas e da análise dos cadernos de campo dos alunos, buscava-se, inicialmente, uma continuação das atividades através da Iniciação Científica (IC), pois acredito ser essa uma das mais eficazes formas de aproximação com o conhecimento científico. Porém, após iniciadas as atividades, os planos precisaram ser mudados por questões alheias à vontade desta pesquisadora. Assim, buscou-se uma alternativa para dar continuidade ao trabalho e chegou-se à Caixa Pedagógica como produto final.

O principal objetivo é o de ajudar a construir uma percepção crítica dos estudantes da educação básica acerca da produção historiográfica, com o uso de fontes, através do reconhecimento de quem faz História, de como se faz História, de onde se faz História, e por meio do que se faz História. Com isso, busca-se estimular o protagonismo do estudante na busca pelo conhecimento histórico, além de aproximar a Universidade da escola através dos espaços de pesquisa ali disponíveis, enfatizando a aliança marista.

Com a construção de uma Caixa Pedagógica, objetiva-se propor uma nova metodologia para o uso de fontes em sala de aula que vá além da mera ilustração ou da confirmação dos conteúdos transmitidos de forma tradicional. Buscou-se a participação (ou o estímulo à participação) dos estudantes em todas as etapas

¹ Disponível em: <<https://colegios.redemarista.org.br/champagnat/sobre/nossa-proposta-pedagogica>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

dessa construção, para que o protagonismo dos estudantes seja a ferramenta para o aprendizado crítico.

De forma secundária, objetiva-se democratizar, ou pelo menos facilitar, o acesso de espaços e metodologias de pesquisa da universidade aos estudantes da educação básica (ou pelo menos sua “matéria-prima”, as fontes), de forma a valorizar as instituições (públicas e privadas) que produzem história, além de ampliar a percepção dos estudantes sobre os locais onde a história se encontra, para além dos livros, dos museus e dos professores.

No primeiro capítulo, intitulado “Ensino de História: o uso das fontes históricas na leitura de mundo”, é feita uma discussão teórica acerca do diálogo entre a História acadêmica e a História ensinada nas escolas, tema este que por mais antigo pareça, ainda se mostra pertinente e atual. Fala-se sobre o uso de fontes em sala de aula como elemento potencializador de um ensino mais crítico e atual, além de ser a melhor forma de contato com o fazer científico no caso do ensino de História. Neste capítulo inicial abordamos, também, o conceito sobre educação em espaços não formais de ensino, já que desde o início da pesquisa a ideia era a realização de oficinas nos acervos da PUCRS.

O conceito de oficina (BARCA, 2014) é tratado no segundo capítulo, intitulado Oficina “Jovem Historiador Marista”, em que a primeira etapa deste trabalho é descrita e analisada. Descrevemos todo o processo de organização da Oficina, seus percalços, surpresas e sucessos. Não se tratou de um processo linear e tranquilo, já que muitos eram os envolvidos: escola, estudantes (e suas famílias), professores e pesquisadores dos acervos consultados.

Neste capítulo, os diários de pesquisa dos estudantes são apresentados na íntegra, sem correções ou complementos, apenas explicações de rodapé quando necessárias. As percepções dos estudantes, descritas nos diários, são peça fundamental para que a pesquisa seguisse em frente. Aqui também serão descritos os encontros, um por um, sejam aqueles teóricos, na escola, sejam as visitas aos laboratórios e acervos.

Por fim, o terceiro capítulo, “Caixa Pedagógica”, como o próprio nome indica, trata do produto final desta pesquisa, seu processo de organização, de construção e de uso. A ideia de uma caixa surgiu como forma de viabilizar um roteiro de utilização dos espaços e metodologias da Universidade, através de fontes, em sala de aula,

quando a visita aos acervos não for possível ou viável. Nesta Caixa foram colocadas amostras de documentos disponíveis nos acervos, de períodos históricos diversos: fontes materiais, escritas e visuais.

Os materiais foram selecionados de acordo com os diários dos estudantes, com o diário de campo desta pesquisadora e a partir de sugestões sobre temáticas e abordagens possíveis para aulas, por exemplo, sobre pré-história do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, imigração alemã, o bairro, a escola, etc. Ao longo do capítulo encontram-se as fotografias dos referidos materiais. Ao final, a partir de fichas com questionamentos, oferecemos um roteiro de trabalho com a Caixa Pedagógica por nós constituída, além de outras formas potenciais de uso.

2 ENSINO DE HISTÓRIA: O USO DAS FONTES HISTÓRICAS NA LEITURA DE MUNDO

2.1 HISTÓRIA NA ACADEMIA E NA ESCOLA

Ao realizar a leitura da entrevista com o Professor Dr. Luís Fernando Cerri, da UEPG, feita pelo Dr. Rafael Saddi para a Revista de Teoria da História Ano 6, Número 12 (Dez/2014), me deparei com uma inquietação familiar: o entrevistado relata sua experiência como acadêmico do curso de História que inicia sua prática como professor na educação básica e o contraste entre a realidade docente e a vida universitária. Em seguida, ele relata que, apesar da sua tentativa de adaptação ao mundo acadêmico, da História estritamente acadêmica (com participação em projetos de pesquisa, iniciação científica, etc.), foi somente com o estágio, ou seja, com a prática, que sua formação histórica acadêmica fez mais sentido:

Foram as aulas de estágio [...] que fizeram mais sentido para o diálogo entre a história na escola e a história na universidade. Anos depois, vim a conhecer a expressão “esquizohistória”, dos colegas argentinos Gonzalo de Amézola e Ana Barletta, que se refere a esse abismo entre a História na escola e na academia (2014, p. 370).

Imediatamente me identifiquei com a fala do professor e tamanha inquietação me acompanhou até o fim da graduação em História. Muitos conteúdos me pareciam distantes demais de uma eventual aula para educação básica, pela especificidade e pela profundidade. Durante muitas discussões levantadas em sala de aula, em que vários autores eram citados para embasar os diferentes posicionamentos, eu me questionava sobre como tais reflexões poderiam ser levadas e aproveitadas na escola.

Outra inquietação era em relação a “o que ensinar”, já que muitos conteúdos presentes em matrizes curriculares, planos de ensino e livros didáticos (além de toda a legislação acerca do ensino) não eram citados ou trabalhados na graduação. Partia-se do princípio que o acadêmico de História já sabia muito de história e que ali não era o lugar para preencher lacunas de conhecimento básico (algo que deveria vir da escola), e sim formar um pesquisador. Mas e aqueles que seriam professores da educação básica? Como fazer esse diálogo?

Além disso, o fato de estar em um curso de licenciatura me fazia refletir do porquê de estarmos dentro das escolas (cito aqui, como exemplo, além dos

estágios, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o Pibid, programa relativamente novo e constantemente ameaçado de extinção²), mas as escolas não estarem dentro da universidade, já que se trata de uma graduação voltada à formação de professores para a educação básica. Tal reflexão baseava-se no fato de que o discurso acadêmico, algumas vezes, penetra nas escolas (temos os projetos de iniciação científica como principal exemplo); porém, a academia não admite se abrir para o discurso escolar, o que permitiria um diálogo (e não um monólogo) muito mais profícuo.

Mas, se pensarmos no tempo de vida da ciência histórica, ainda é recente esse questionamento acerca da sua presença na vida escolar. Olhando para trás, percebemos que a História passou a ser uma disciplina escolar apenas no século XIX, na Europa, quando passou a ser considerada ciência. Desde então, muitos questionamentos foram elaborados acerca do seu objeto, sobre suas interpretações e, sobretudo, sobre como ensinar História³. Ao longo do século XIX, a concepção positivista foi dominante, mas foi questionada e transformada ao longo do século XX. Nela, os principais sujeitos históricos eram as grandes personalidades, ou seja, pessoas comuns, homens e mulheres, não eram foco do estudo de História. Para o positivismo, as verdadeiras fontes históricas eram os documentos oficiais e escritos, e a História narra os eventos (políticos, diplomáticos, religiosos e militares) considerados relevantes desde uma perspectiva linear e progressiva. Sobre esta teoria, Petersen e Lovato explicam que:

No campo do conhecimento histórico, a noção de positivismo costuma ser associada ao trabalho de Auguste Comte, que ambicionava fundar a ciência da sociedade, capaz de explicar o passado da espécie humana e predizer

² Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid): O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do Pibid está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática de quinta a oitava séries do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio. (Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>, acesso em 04/08/2019). O programa é financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), uma agência do governo federal.

³ A respeito do fazer histórico e sua evolução, vide PROST, Antoine. **Doze lições sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

seu futuro aplicando os mesmos métodos de investigação próprios do estudo da natureza, a saber, observação, experimentação e comparação (2013, p. 55).

Porém, na sequência, as autoras alertam que:

1. O que se denomina genericamente “historiografia positivista” engloba frequentemente e de modo equivocado tanto aquela que recebeu a influência da obra de Comte, como outras tendências historiográficas⁴ que buscavam, na época, um estatuto científico para a história.
2. [...] Assim, por vezes, um tipo de historiografia de carácter factual, baseada em uma cronologia linear e com ênfase em personagens destacados é denominada “historiografia positivista”. Este qualificativo, por um lado, tem um sentido depreciativo, isto é, tal historiografia é atrasada, fora de moda, enfim, possui um conjunto de vícios que o historiador deve evitar (PETERSEN; LOVATO, 2013, p. 55).

Tal diferenciação é importante pois ainda no século XIX e na França, desenvolveu-se a escola metódica, responsável pelo desenvolvimento de uma “história científica, com especial preocupação pela erudição e pelos métodos da disciplina. Por esta razão, podemos chamar os historiadores deste período [...] de *metódicos*, *positivos*, mas não positivistas, pois embora compartilhassem com Comte um *espírito científico*, não eram seus seguidores” (PETERSEN; LOVATO, 2013, p. 76).

De forma oposta, surge na França do início do século XX a chamada Escola dos *Annales*, a partir da publicação de uma revista de História organizada, entre outros, por Lucien Febvre e March Bloch. O objetivo dessa publicação, segundo Petersen e Lovato (2013, p. 107), era “desenvolver um novo tipo de história, contestando e rompendo com a forma como era produzido o conhecimento histórico acadêmico, mergulhado em uma erudição factual estéril ou em interpretações sem base na investigação concreta”.

Os *Annales* (primeira e segunda geração) trouxeram novas perspectivas para a produção historiográfica, valorizando novos tipos de fontes, objetos e temporalidades. Tudo o que fosse registro de ação humana era considerado fonte histórica, assim como todos os homens e mulheres seriam agentes importantes da História. Havia muita preocupação com o carácter científico do conhecimento histórico e com a interdisciplinaridade, já que o diálogo com as demais ciências ampliava a gama de documentos passíveis de serem apropriados pelo historiador.

⁴ Aqui podemos citar “a escola metódica francesa, que as vezes é chamada erroneamente de positivista” (Petersen; Lovato, 2013, p. 75) com Lavissee, Monod, Langlois e Seignobos.

Em meados do século XX, com o crescimento do socialismo e seu ideário no mundo, ganhou força uma nova forma de abordar a história, baseada no pensamento marxista, interligando a produção historiográfica e as novas tendências políticas e sociais da época. Essa nova abordagem histórica influenciou, inclusive, a Escola dos *Annales*, e pregava que a História devia focar na análise dos modos de produção existentes em cada época e etapa do desenvolvimento das sociedades, sendo a luta de classes o motor principal. Para a perspectiva marxista, o ensino de História não poderia estar apenas voltado para a interpretação dos fatos, mas deveria proporcionar ao estudante uma percepção crítica da sociedade e de seu papel nesta sociedade.

Com a intensificação dos debates teórico-metodológicos a partir da segunda metade do século XX acerca da História como ciência, novas formas de ensiná-la também passaram a ser debatidas. Com a chamada Nova História (ou terceira geração dos *Annales*), o foco passa para as questões culturais, as massas anônimas e as temáticas populares. Assim, amplia-se o olhar sobre as fontes de estudo e o diálogo com as demais ciências. E, para que essas novas formas de produção histórica estejam em sintonia com as novas formas de se ensinar a História, é fundamental aproximar, também, a História ensinada nas escolas da História pesquisada nas universidades.

Essa maior confluência entre o ensino – aprendizagem da História como disciplina escolar e o espaço onde ela é academicamente produzida, como ciência, é tema há muito debatido e, talvez, já devesse estar superado. Porém, ao analisarmos o ensino escolar e, especificamente, o ensino de história, percebemos que muitas das questões envolvendo estes dois campos de conhecimento histórico ainda se encontram em aberto, gerando um distanciamento entre a escola e a universidade, ou seja, entre aquilo que é produzido cientificamente no ensino superior, e aquilo que é ensinado na educação básica.

Neste contexto, o papel do professor, segundo uma concepção tradicional, seria o de transmissor desse conhecimento anteriormente (e distantemente) produzido, através da chamada transposição didática, e apenas isso. Nas palavras de Chervel,

Estima-se ordinariamente, de fato, que os conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na

qual ela se banha. Na opinião comum, a escola ensina as ciências, as quais fizeram suas comprovações em outro local (CHERVEL, 1990, p. 180).

Essa separação entre universidade, local do “saber científico”, do “saber erudito”, e escola, local do “saber ensinado”, não costumava surpreender ou provocar muitos questionamentos, pois estes seus papéis estavam dados e foram reproduzidos durante muito tempo. Mas, segundo Chervel, tal condição tornaria a escola tão somente um local de repetições, de rotinas:

A concepção de escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da ideia, muito amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público, segundo a qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina. Por mais que ela se esforce, raramente pode-se vê-la seguir, etapa por etapa, nos seus ensinamentos, o progresso das ciências que se supõe ela deva difundir [...] (CHERVEL, 1990, p. 182).

Em texto datado da década de 1990, Paulo Knauss (1996, p. 27) refere-se à escola e à sala de aula como “lugar social de interiorização de normas” no sentido de ser um local onde não há reflexão nem pensamento crítico, de forma a ratificar estruturas sociais e disciplinar o cotidiano. Um local autoritário, portanto, ligado ao “caráter autoritário do conhecimento” (1996, p. 27) e à sua forma de transmissão. Importante deixar claro que o autor percebe criticamente a escola como este espaço, assim constituído.

Contudo, tais concepções do papel da escola como espaço essencialmente reprodutor de normas e de conhecimentos já estão superadas. Apesar de ainda encontramos professores adeptos aos métodos ditos tradicionais de ensino (aulas meramente expositivas, listas de exercícios, leitura e resumo do livro didático, etc.), a grande maioria dos docentes esforça-se em planejar aulas mais significativas, atrativas, interativas e focadas numa formação atual e cidadã⁵. Neste sentido,

a escola tem a tarefa de causar o estranhamento e fazer refletir sobre os modos de compreender o mundo construídos pelas gerações anteriores, como esses valores se materializam no cotidiano e como podemos desnaturalizar o que não mais notamos (GIL, 2012, p.31).

⁵ A expressão “atual e cidadã” diz respeito àquilo buscado hoje no ensino básico como um todo, e não apenas no ensino de história, ou seja, que a escola seja um espaço de crítica, de construção e de desconstrução de conceitos e de conhecimentos, focados na formação de cidadãos e cidadãs conscientes e atualizados.

“Estranhamento” e “fazer refletir” são expressões que nos remetem justamente ao atual papel da escola e, neste contexto, do ensino de História, ou seja, um ensino que aproxime saberes, questione conhecimentos de forma a “desnaturalizar” conceitos (e pré-conceitos). Tal papel de construção e de desconstrução de saberes não pode (e não deve) estar restrito à academia, devendo começar já na escola, na educação básica. Aqui encontramos, finalmente, o elo entre a academia e a escola, ou seja, ambos devem ser (e podem ser, e são) espaços para a produção crítica do conhecimento.

Entendemos que os saberes da escola e os universitários são diferentes entre si, mas não inseparáveis. Por isso acredito que a universidade e a escola (e seus saberes) não precisam e não devem manter tamanho distanciamento. Uma das formas de tentar diminuir essa distância seria através da utilização das metodologias e dos espaços de pesquisa da universidade já no ensino fundamental. Pensarmos na possibilidade de colocarmos o educando em contato com o local de pesquisa e da produção do conhecimento desde cedo, abrindo a universidade para a comunidade escolar, bem como fazendo com que as comunidades escolares se integrem aos espaços universitários.

Essa abordagem, que busca integrar espaços e metodologias, também está de acordo com as novas abordagens no ensino de ciências humanas em geral (e da História, mais especificamente), em que se prioriza a diversificação de linguagens, de forma a tornar o conteúdo mais significativo, fundamental para a aprendizagem histórica eficaz. Entendemos aprendizado histórico como “[...] o processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e desenvolvem” (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010, p. 43). Para que aconteça essa aprendizagem histórica de forma eficaz, o aluno deve ser

capaz de vincular a experiência do tempo a sua própria subjetividade dotando-a de significância e usos para sua vida prática. Apenas quando a História deixa de ser ensinada como um emaranhado de informações que devem ser absorvidas e passa a ser considerada uma atividade fruto de levantamento de hipóteses e respostas possíveis a História poderá ser apropriada pelos alunos de forma significativa e se tornar fator de orientação da vida prática (CARVALHO, 2015, p. 2571).

Não podemos deixar de comentar sobre as especificidades do ensino de História que, para Meinerz e Gil, são muitas:

Lidamos com conhecimentos que por vezes são partilhados no imaginário social, portanto, as representações que construímos na escola se confrontam com outras trazidas pelos jovens alunos, advindas de suas experiências religiosas e políticas, por exemplo, e fortemente marcadas pela oferta das temáticas humanas na mídia ou na internet. Trazer um conhecimento que faça diferença, que problematize sem desrespeitar, é desafio nosso. [...] (2013, p. 87).

Tendo em vista esta especificidade e as abordagens não tradicionais para o ensino de História, conforme Adriano Bittencourt Andrade, ao falar das Ciências Humanas, há a necessidade de diversificação de estratégias de ensino, de modo a aproximar o saber escolar do saber acadêmico (ou pelo menos, aproximar o fazer acadêmico do fazer escolar), com o uso de “[...] linguagens apropriadas e diversificadas que motivasse o aluno a se sentir parte do processo histórico [...]” (2015, p. 221). Assim,

um conteúdo apresentado sem que se estabeleça comunicação e, principalmente, significado com o interlocutor, não será apropriado, será depositado e usado para um objetivo imediato, como uma prova, porém sem se constituir na formação de um novo saber no compósito que forma o cidadão estudante (ANDRADE, 2015, p. 216).

Por este motivo, hoje falamos que o processo de ensino-aprendizagem deve priorizar o desenvolvimento de competências, ou seja, “um processo em construção contínua caracterizada como um ‘potencial dinâmico e subjetivo’ composto por saberes e habilidades conceituais, axiológicas, operacionais e atitudinais, próprias de um sujeito ou grupo de sujeitos” (EYNG, 2003 apud UMBRASIL, 2016, p. 14). Tais competências surgem da soma de conhecimentos e experiências mobilizados na execução de atividades ou resolução de problemas, ou seja, o desenvolvimento de uma competência enseja significado no processo de ensino-aprendizagem. As diversas competências são divididas em acadêmicas, ético-estéticas, tecnológicas e políticas (UMBRASIL, 2016, p. 14-15).

A competência acadêmica é a que converte os saberes científicos em saberes escolares, pois é a capacidade de se apropriar, construir e mobilizar conhecimentos, evocando, relacionando e aplicando saberes prévios para dar respostas diante de situações novas, e em contextos diferenciados. Como exemplo dessa competência, temos a capacidade de interpretar fontes históricas,

relacionando-as aos diferentes agentes sociais envolvidos em seu contexto de produção.

A competência ético-estética é aquela ligada à sensibilidade e à criatividade, pois é a capacidade de se apropriar, construir e mobilizar valores, de forma a buscar e a aplicar critérios de justiça social, promovendo o respeito à diversidade, à solidariedade, à equidade e ao diálogo intercultural. Como exemplo, podemos citar o ato de refletir sobre problemas atuais, de forma crítica, propondo soluções éticas, como na questão da criminalização de certos tipos de arte/manifestações artísticas.

A competência tecnológica é a mais prática, pois é a capacidade de se apropriar, construir e mobilizar linguagens, recursos, artefatos, mídias e tecnologias, contribuindo para a investigação, análise, produção, avaliação, tomada de decisão, colaboração, edição, avaliação e comunicação de saberes, de conhecimentos. Para exemplificar, podemos citar o ato de apropriação de certas tecnologias, relacionando-as aos seus contextos históricos de desenvolvimento, de forma a reconhecer seus impactos, como durante a Revolução Industrial.

Por fim, a competência política, aquela ligada à cidadania, é a capacidade de se apropriar, construir e mobilizar saberes, conhecimentos, atitudes e valores de convivência, participação e negociação com diferentes sujeitos e em contextos diversos. Aqui podemos citar como exemplo o posicionar-se perante o tema da violência contra a mulher, compreendendo os processos históricos e as problemáticas atuais, reconhecendo-se como sujeito histórico capaz de alterar a realidade em que vive.

Os saberes e as habilidades desenvolvidas na formação escolar configuram as competências com as quais os estudantes poderão resolver problemas reais e atuais. Também poderão mobilizar esse conhecimento para questões mais práticas da vida de estudante, como as avaliações e seleções às quais será submetido ao longo de sua vida escolar. O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é o grande exemplo que prova que utiliza de competências e habilidades como critério de avaliação do conhecimento. Podemos dizer também que o fazer científico é uma forma de desenvolvimento de competências, como veremos a seguir.

2.2 O USO DE FONTES HISTÓRICAS

Especificamente em relação ao ensino de História, a forma mais usual de contato com o fazer científico é o trabalho com fontes em sala de aula, o que pode ser visualizado de forma explícita nas Matrizes Curriculares da Educação Básica do Brasil Marista, ao listar como competências tecnológicas do ensino de História “analisar as diversas tecnologias produzidas pelos homens e compreendê-las como fontes históricas” e “relacionar as tecnologias ao contexto no qual foram produzidas, reconhecendo seus impactos nos processos de construção do conhecimento e nas relações sociais” (UMBRASIL, 2016, p. 87). Entendemos fonte histórica como

vestígios da vida humana que, a partir da análise do historiador ou de qualquer outro sujeito histórico, fornece informações para a formulação de uma narrativa histórica. Esses vestígios podem ser fontes escritas (documentos, manuscritos, cartas, artigos de jornais, certidões, entre outros), fontes iconográficas (fotografias, pinturas, afrescos, murais, desenhos, charges, vitrais, entre outros), fontes orais (relatos, depoimentos, entrevistas, contos folclóricos, entre outros) e as fontes materiais (fósseis, ruínas, artefatos, ferramentas, objetos pessoais, equipamentos bélicos, entre outros) (UMBRASIL, 2016, p. 88).

Porém, essa referida fonte (no caso, o seu uso) não pode ser concebida ou tratada como recurso meramente ilustrativo, de forma a confirmar o que foi dito pelo professor, fato bastante usual nas aulas de História. Seu potencial no processo de ensino-aprendizagem é muito maior do que mera ilustração, conforme corrobora Rodrigues:

Na maioria das vezes, os professores utilizam-se das fontes para corroborar com suas afirmações e não para problematizarem os conteúdos. Estão preocupados em provar o fato. Não se colocam na posição de mediadores para que seus alunos, por meio de indagações acerca da problematização, possam criar sua própria interpretação da história, de acordo com a experiência vivida por cada um e pelo grupo e produzir seu próprio conhecimento acerca do fato/evento estudado.

Apresentar a fonte sem descobrir e explorar o seu potencial como documento, põe em xeque o conteúdo estudado, pois, servirá apenas para ocupar o tempo da aula e não contribuirá para aguçar, instigar a curiosidade, ou seja, a capacidade interrogativa, investigativa e criativa dos alunos, papel que se espera que o professor, enquanto um mediador desempenhe (2014, p. 108).

Paulo Knauss (1996), assim como Rodrigues (2014), também propõe a utilização de documentos históricos em sala de aula, não como adereço e sim como problema:

Para tanto, a minha proposta sustenta-se na convicção da necessidade de superar a cadeia normatizadora do conhecimento, pronto, acabado e localizado, desabsolutizando as formas de conhecimento, mesmo o científico. Nessa cadeia se inserem como sujeitos passivos professores e alunos, sustentados pelo elo do livro didático – contribuindo para a reprodução de estruturas de pensamento dominantes de maneira acrítica, confundindo o óbvio com o saber. Trata-se, assim, de fazer da construção do conhecimento uma produção humana, em que se instale a ruptura com o senso comum, a partir de bases racionais e científicas (1996, p. 33).

Sustentando que “o fenômeno do conhecimento ocorre a partir da experiência dos homens na relação com o mundo que vivem”, Knauss (1996, p. 27) propõe o ensino de história através do uso de documentos históricos de forma a estimular uma linguagem própria (científica) e uma leitura de mundo por parte dos sujeitos (estudantes). Para o autor, a história não deve ser mera disciplina, mas um instrumento (crítico e científico) para tal leitura do mundo.

A História, como forma de conhecimento, não escapa a essa caracterização. Em consequência, 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 (KNAUSS, 1996, p. 28).

Para Knauss, isso se faz ao não separar o processo de aprendizado do processo de construção do conhecimento, sendo que para este último se efetivar, o contato com a pesquisa científica é necessário, de forma a romper “com as obviedades comuns” e instaurar “níveis de aprofundamento racional da consciência” (1996, p. 29). Ao mudar o foco do ensino como mera transmissão para efetiva participação na produção do conhecimento, o papel da escola e dos professores também muda.

Assim, para o autor, o objetivo do uso desses documentos em sala “deve ser a construção de conceitos, possibilitadores da produção de uma leitura de mundo” (p. 34). A metodologia proposta é baseada no processo indutivo de conhecimento, “partindo do nível particular e do sensível para alcançar a conceituação e a problematização abrangente” (p. 34), sempre tendo os documentos como referência,

ou seja, perpassando “as formas de assimilação do conhecimento: percepção, intuição, crítica e criação” (p. 34), “conduzidos e condicionados pela atuação docente” (p. 35).

Claro que não devemos confundir a função do documento para o estudante e para o historiador; são diferentes usos, concepções e níveis de conhecimento. É o historiador que possui o método e a competência para a transformação de um documento em fonte. Circe Bittencourt é bastante enfática ao referir-se aos argumentos equivocados sobre o uso de fontes:

Os documentos tornam-se importantes como um investimento ao mesmo tempo afetivo e intelectual no processo de aprendizagem, mas seu uso será equivocado caso se pretenda que o aluno se transforme em um “pequeno historiador”, uma vez que, para os historiadores, os documentos tem outra finalidade, que não pode ser confundida com a situação do ensino de História (BITTENCOURT, 2009, p.328).

Nesta mesma linha de valorização do uso de documentos em sala de aula como estratégia de ensino, no entanto sem sobrepor-se ao trabalho do Historiador, Nilton M. Pereira e Fernando Seffner analisam de que forma a chamada “revolução documental”⁶ pode ser incorporada ao ensino de História na escola básica. Porém, mais do que aproximar a História pesquisada – a História ensinada nos cursos de graduação – daquela ensinada nas escolas, os autores buscam justamente destacar as diferenças entre os campos de forma a aproximá-los: “(...) o reconhecimento da especificidade de cada uma dessas histórias em cada um destes lugares pode bem permitir uma comunicação mais fecunda entre elas” (2008, p. 114). E a proposta dos autores é justamente a de comunicar os campos e não os tornar iguais, pois “partimos da suposição de que o uso de fontes no ensino de História pode ser uma estratégia adequada e produtiva para ensinar História a indivíduos que não tem como objetivo se tornar historiadores” (p. 114).

Pereira e Seffner partem do princípio de que “os documentos são monumentos que as gerações anteriores deixaram” (p. 116), por isso sugerem que

⁶ Segundo os autores, mesmo antes do surgimento da chamada Escola dos Anais, “o conceito de fonte histórica tem se ampliado e se transformado significativamente”, tendo essa “revolução documental” acabado com o predomínio das fontes escritas e oficiais, ampliando a gama daquilo considerado como fonte e de aspectos da vida social passíveis de serem pesquisados com isso, levando, também, ao fim do “europocentrismo” em História. Isso no aspecto quantitativo, porque no aspecto qualitativo “a revolução documental foi acompanhada por uma forte crítica ao conceito de documento”, ou seja, passa a ser importante a análise da intencionalidade por trás daquele vestígio e de quem o produziu (documento-monumento) (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 115).

o trabalho em sala de aula com documentos pode ser pensado nesta ótica de criar e recriar o que somos, dando um sentido original para o ensino de história, em conexão com a formação de identidade dos alunos, situados em um determinado contexto histórico, que necessita ser entendido (2008, p. 116).

Para os autores, deve-se salientar com esse tipo de recurso pedagógico a diferença entre passado e história, sendo aquele o objeto da história e esta “um discurso que os historiadores produzem como resultado de um longo trabalho de seleção de fontes, de seleção de método e de seleção de teoria, mergulhado em importantes conflitos e lutas políticas do presente” (p. 117).

Sendo então a História um discurso, os autores problematizam a produção de “verdade” em História como uma “produção discursiva” formada por “um conjunto de representações sobre o passado” e que por esse motivo “disputa espaço com outras representações acerca do passado”, como a literatura, o cinema, a televisão, etc. (p. 117). Todas essas representações produzem memória e por isso o uso de fontes deve servir para romper com esse senso comum (representações da memória coletiva), estando de acordo os autores, então, com Knauss (1996), quando este afirma ser a pesquisa com fontes uma forma de produzir uma leitura de mundo. Neste sentido,

a dedicação ao estudo da história na escola não consiste em mero diletantismo, mas em compreender a si mesmo e sua sociedade e, sobretudo, acumular conceitos para ler a própria realidade, e criar novidades, formas novas de intervenção na sociedade, novas práticas sociais, novas realidades. (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 120).

A maior dificuldade apontada por Pereira e Seffner é a de usar as fontes como mera “prova” do que foi dito pelo professor.

A consequência disso é a compreensão de que, se não podemos utilizar experiências, tal como a Física ou a Química, ou mesmo construir fórmulas lógicas e coerentes como a Matemática, nossa solução é provar o que dizemos a partir das fontes. Pensar ou mesmo fazer isso quer dizer assumir que a verdade em história não está no relato, mas nas fontes [...] (2008, p. 123).

Por este motivo é que os autores procuram, de certa forma, desobrigar os professores do uso de fontes, pois “a ideia fixa de que a fonte deve ser usada em sala de aula leva professores a utilizá-la sem perguntar sobre os fundamentos e as

implicações teóricas dessa utilização” (p. 124). Portanto, ao questionarem “para que usamos as fontes em sala de aula”, Pereira e Seffner sugerem que o melhor seria “para permitir que as crianças e os adolescentes possam entender os caminhos da pesquisa histórica, de modo a se darem conta de como a construção do conhecimento histórico é uma atividade complexa” (p. 124) e não apenas ensiná-los a ler documentos, de forma a diferenciar a narrativa histórica das demais (senso comum).

Bittencourt (2004) apud Luciane Helbich e Nilton M. Pereira (2013) acrescentam que a importância do uso de documentos (fontes) em sala de aula é a de ampliar as possibilidades de crítica por parte dos alunos, ao introduzir o método histórico, indo de acordo com aquilo preconizado na legislação educacional:

Os documentos se constituem na *matéria de expressão* da escrita da História e da composição da narrativa. Essa verdadeira revolução se faz sentir igualmente no ensino de História onde os documentos, por força da pesquisa e da legislação, se tornam parte indispensável da aula de História, constituindo-se também em *matéria de expressão* do ensino. [...]
Os PCN salientam o trabalho com fontes históricas, enfatizando o caráter diverso e a riqueza da massa documental à disposição do Historiador e do ensino, considerando a necessidade da utilização de outras fontes documentais que não as fontes escritas [...] (HELBICH; PEREIRA, 2013, p. 60-61).

Por este motivo, os autores tratam o documento como “*obra de arte* a se encontrar com o professor de História” (2013, p. 62), que geraria novos sentidos e novos pensamentos, “novas formas de produzir o passado para além dos métodos e concepções que caracterizam esta área do conhecimento e do ensino” (HELBICH; PEREIRA, 2013, p. 71). Ainda neste sentido, os autores reforçam que “produzindo-se como uma obra de arte, a esculpir o seu pensar, atento ao que está aprendendo e sensível às suas metamorfoses, talvez esse professor possa transmitir algo novo para seus alunos” (p. 71).

Este novo sentido dado ao uso de fontes em sala de aula reforça a ideia de uma nova forma de ensino de História para além das aulas tradicionais, o que vai ao encontro dos debates atuais acerca do tema. Estes debates levam em conta os diferentes saberes que o professor necessita dominar, dentre eles o do uso de diferentes linguagens na sala de aula:

Uma vez licenciado, o novo professor em seu trabalho diário com grupos heterogêneos de alunos precisará estar ciente da necessidade de articulação de uma gama de saberes visando à construção de novos conhecimentos e habilidades. Considerando a História como veículo propiciador de condições de leitura de mundo, salientamos a importância do exercício de práticas pedagógicas que tomem também por base o uso diversificado de fontes e linguagens em sala de aula. Da mesma forma, ressaltamos a necessidade de saberes específicos para o uso adequado destas (fontes e linguagens) como recursos didáticos (AZEVEDO, 2015, p. 179).

Ainda para o autor, foi a renovação historiográfica ocorrida ao longo do século XX que abriu espaço no ensino de História para o uso de novos objetos e fontes, a partir de novos problemas, ganhando relevo a incorporação de diferentes linguagens. E aqui cabe ressaltar que, apesar dessas novas possibilidades, as mesmas inquietações sobre o uso desses novos elementos seguem:

[...] Mas, muitas vezes em sala de aula essas linguagens são usadas apenas como ilustração do conteúdo histórico escolar, não havendo trabalho de reflexão sobre a sua natureza, suas especificidades, seus limites e sobre os elementos históricos que as constituem. Utilizados apenas como ilustração perdem o sentido histórico esperado de acordo com as atuais discussões historiográficas. Esse tipo de trabalho exige do docente de História, o domínio de diferentes saberes (AZEVEDO, 2015, p. 180).

Como forma de aquisição de novos saberes para o uso dessas novas e tão importante linguagens e para escapar da armadilha do uso de fontes como mera “prova” daquilo dito pelo professor é que se buscou um modelo de aula oficina, conforme será explicado no Capítulo 2, cuja prática fosse significativa para os estudantes e para a docente, de forma a poder contribuir com a prática de outros docentes, pois

A simples incorporação de diferentes linguagens não representa inovação nas práticas pedagógicas. Seu uso deve estar associado a uma metodologia de ensino que tome por base a problematização do conhecimento. Dessa forma, pensamos tais linguagens como um caminho para a aprendizagem do conhecimento histórico apoiado no exercício da observação, leitura, interpretação, comparação, escrita e mesmo expressão criativa dos alunos, tudo, sem dúvida, bem orientado pelo professor, detentor, neste sentido, também, de saberes das ciências da educação ou saberes profissionais (AZEVEDO, 2015, p. 187).

Utilizamos como um dos fundamentos conceituais desse trabalho, a fim de compreender a prática docente realizada, o termo “mediação didática” de Alice

Ribeiro Casimiro Lopes, a partir de citação e análise feitas por Meinerz (2011), “pois compreendemos nele um reconhecimento do saber escolar como um outro saber, em nada menor do que aquele produzido pelo saber científico, tampouco melhor do que o que se constitui como saber popular” (2011, p. 104). Lopes (1997), ao tratar do conhecimento escolar e do processo de seleção de saberes ocorridos no espaço escolar, opta pelo termo “mediação didática” em detrimento da já usual “transposição didática”, já que “o termo transposição tende a se associar à ideia de reprodução, movimento de transportar de um lugar a outro, sem alterações” (LOPES, 1997, p. 106). Para Meinerz, a utilização do termo mediação se justifica pois

propõe mais do que transpor conhecimentos de um espaço acadêmico para um espaço escolar; ao contrário, intenta a possibilidade da construção de fluxos e trocas, fronteiras que se descontroem, saberes que se problematizam num processo de qualificação coletiva (2011, p. 104).

Ao utilizar o termo mediação em sentido dialético, o de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, Lopes questiona a atualidade da reconstrução dos saberes daí provenientes, pois a escola, muitas vezes, apresenta apenas o resultado da produção do conhecimento, e não seu processo de produção:

Não se trata, apenas, de uma defasagem, do ponto de vista temporal, entre o que se ensina na escola e o conhecimento científico, ou seja, a maior ou menor atualidade do que se ensina. O maior problema em questão é o processo de apropriação do conhecimento pela escola, frequentemente realizado de forma a retirar dos conceitos sua historicidade e sua problemática. Como decorrência desse processo, os saberes ensinados aparecem como saberes sem produtores, sem origem, sem lugar, transcendentais ao tempo. Ensinamos apenas o resultado, isolando-o da história de construção do conceito. Portanto, retiramo-lo do conjunto de problemas e questões que o originaram (LOPES, 1997, p. 107).

Com isso, a autora critica uma tendência didática de simplificação ao extremo, ao ponto de “estabelecer uma linha de continuidade entre o conhecimento científico e o senso comum” (p. 107) para, ao mesmo tempo, elogiar os esforços de certos professores em elaborar explicações que acabam, muitas vezes, “por constituir novas formas de abordagens de conceitos científicos [...], não necessariamente equivocadas” (p. 107). Para a autora, então, há uma ligação entre produção do conhecimento e seu consumo que não pode (ou não poderia) ser ignorada, pois não há, para Lopes, “instâncias única e exclusivamente produtoras de conhecimento (por

exemplo, universidades e centros de pesquisa), bem como não há instâncias única e exclusivamente consumidoras de conhecimento (por exemplo, escola básica)” (1997, p. 107).

Indo ao encontro da visão de Alice Ribeiro Casimiro Lopes é que enfatizamos a necessidade de o estudante ser atraído para as discussões, sendo ele colocado como protagonista e produtor do conhecimento. Para tanto, é necessário que o professor “valorize e utilize diversificadas formas de linguagens” na construção do conhecimento. “Segundo Lavelle (1999), os problemas, os questionamentos, são elementos que mobilizam a mente humana. As problematizações devem provocar o instinto investigativo do estudante, conduzindo-o à pesquisa e à reflexão histórica em um processo contínuo [...]” (UMBRASIL, 2016, p. 90).

As propostas metodológicas apresentadas no âmbito acadêmico estão contempladas nas Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista, e trazemos como exemplificação três delas, de forma a estabelecer uma forte relação entre esta pesquisa e o local onde ela foi realizada, local de trabalho desta pesquisadora:

[...]

Possibilitar aos estudantes o papel de construtores de conhecimento, por meio da pesquisa, da interpretação de dados e informações, além das análises de documentos históricos de natureza variadas. Essas práticas permitem questionar, investigar, problematizar, argumentar, hipotetizar, comunicar, refletir sobre a História, a humanidade e a realidade sociocultural.

Valorizar a leitura de fontes de natureza variada, bem como textos historiográficos, levando os estudantes a interpretar, demonstrar que um mesmo fato e até uma mesma fonte histórica podem ser interpretadas de diversas formas.

Trabalhar com imagens como fontes de informação, evitando reduzi-las a meras ilustrações, contextualizando-as com leituras e cruzamento de informações, demonstrando que elas são carregadas de significados e sentidos (UMBRASIL, 2016, p. 91).

A mesma aproximação entre a pesquisa e o local em que se realizou a prática pode ser feita no que tange aos processos de avaliação da aprendizagem, pois tanto esta pesquisadora quanto a instituição de ensino onde estão inseridos os estudantes participantes consideram que “esta deve priorizar o protagonismo estudantil, por meio de atividades que possibilitem aos estudantes posicionarem-se perante diferentes situações-problema, buscando soluções de acordo com as competências e habilidades desenvolvidas no ambiente educativo” (UMBRASIL, 2016, p. 92). Este

protagonismo será melhor demonstrado nos capítulos seguintes, a partir da descrição das atividades realizadas e das atividades propostas.

2.3 EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS FORMAIS E NÃO FORMAIS

Por fim, cabe um breve comentário acerca da educação em espaços não escolares (ou não formais), ou seja, instituições e locais onde se pode aprender História fora da escola. Estes espaços são, normalmente, museus, bibliotecas, memoriais, arquivos públicos ou outros espaços culturais. Porém não é muito comum isso ocorrer em acervos e laboratórios próprios à formação de historiadores e para isso criados, como é o caso dos espaços onde irão ocorrer nossas oficinas, em uma universidade particular.

Em comparação com espaços não formais, a condição do aluno em um espaço formal de educação fica limitada ao que a escola pode oferecer: os materiais disponíveis muitas vezes são escassos, a pressão pelo uso do livro didático é grande (em escolas particulares, sobretudo), muitas escolas não possuem orçamento para diversificar seu acervo didático, além da questão do tempo fracionado (o tempo em aula, dividido em períodos de 45 ou 50 minutos). Tudo isso contribui para o que já foi dito, na constituição da escola como um espaço de reprodução de conhecimento-informação.

E o que seriam espaços não formais de educação, por definição? Jacobucci (2008) parte da definição de espaço formal para conceituar o não formal:

O espaço formal é o espaço escolar, que está relacionado às Instituições Escolares da Educação Básica e do Ensino Superior, definidas na Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. É a escola, com todas as suas dependências: salas de aula, laboratórios, quadras de esportes, biblioteca, pátio, cantina, refeitório.

Apesar da definição de que espaço formal de Educação é a escola, o espaço em si não remete à fundamentação teórica e características metodológicas que embasam um determinado tipo de ensino. O espaço formal diz respeito apenas a um local onde a Educação ali realizada é formalizada, garantida por Lei e organizada de acordo com uma padronização nacional (2008, p. 56).

Com isso, a autora conclui que qualquer espaço fora da escola seria um espaço de educação não formal ou não escolar, o que abriria um infinito leque de possibilidades. Jacobucci prossegue, então, na busca por algo menos amplo,

sugerindo duas categorias de lugares: locais que são Instituições e locais que não são Instituições.

Na categoria Instituições, podem ser incluídos os espaços que são regulamentados e que possuem equipe técnica responsável pelas atividades executadas, sendo o caso dos Museus, Centros de Ciências, e Parques Ecológicos, Parques Zoobotânicos, Jardins Botânicos, Planetários, Institutos de Pesquisa, Aquários, Zoológicos, dentre outros. Já os ambientes naturais ou urbanos que não dispõem de estruturação institucional, mas onde é possível adotar práticas educativas, englobam a categoria Não-Instituições. Nessa categoria podem ser incluídos teatro, parque, casa, rua, praça, terreno, cinema, praia, caverna, rio, lagoa, campo de futebol, dentre outros inúmeros espaços (2008, p. 56-57).

Tais espaços, portanto, seriam mais flexíveis por não seguirem necessariamente normas e diretrizes emanadas do governo federal, mas o uso destes “resulta em formação para valores, para trabalho e para a cidadania” (COSTA et al, 2012, p. 360). Mas essa flexibilidade não significa que tais espaços não sejam aptos ou propícios ao aprendizado. Para Nascimento (2010), citado por Fernanda Golembiewski (2015, p. 37), “como toda proposta educativa, as ações construídas em espaços alternativos à escola devem ser planejadas, considerando os objetivos pretendidos e a ação dos alunos que vão participar das atividades”.

Especificamente em relação aos espaços visitados e pesquisados neste trabalho, em uma instituição universitária privada, Maria de Fátima Guimarães explica que tais espaços são frutos de dois processos, quase que em paralelo: a automação colocada à disposição dos espaços de memória e as iniciativas de determinados grupos sociais em terem sua memória preservada, em um contexto de fins da ditadura militar (fins dos anos 1970 e ao longo dos anos 1980), período de grande crescimento no número de entidades destinadas à preservação de acervos documentais. Para a autora, esses grupos sociais criam tais entidades pela

necessidade de construir e preservar a memória das lutas, das derrotas e conquistas de grupos sociais, antes expurgados do espaço público e senhores de uma memória silenciada, na condição de minorias marginalizadas; cientes do descaso com que o poder público tratava de acervos considerados históricos, assumiram em grande parte, a responsabilidade pela coleta, organização e preservação de vastos conjuntos documentais (GUIMARÃES, 2017, p. 118).

Com estes acervos constituídos, tais entidades puderam disponibilizar para pesquisa um conjunto documental pouco valorizado (e explorado) no país, antes disperso. E é aqui que entram os acervos das instituições universitárias:

Esse movimento de ressignificação de temáticas e objetos a serem pesquisados contribuiu sobremaneira para que algumas instituições universitárias se sentissem motivadas a criar, em suas estruturas organizacionais, entidades destinadas à coleta, à organização e à preservação de acervos documentais, de origem e natureza diversa (GUIMARÃES, 2017, p. 119).

Muitos desses documentos, inclusive, abandonados pelo poder público, puderam ser aproveitados para pesquisas. Dentre os acervos visitados e pesquisados, cito como exemplo o DELFOS⁷, no qual existe uma farta documentação que já esteve nas mãos do poder público (UFRGS), que não teve condições (ou interesse?) em mantê-los e preservá-los.

Em uma linha de análise semelhante, Adriana Carvalho Koyama (2017, p. 191) sinaliza a tecnologia como um dos fatores de visibilidade social que os arquivos têm recebido nas últimas décadas. A disponibilização de acervos *online*, assim como atividades educativas, seriam formas de transformação desses espaços e da ampliação de seu público. Com isso, a autora trabalha a questão da aproximação entre as escolas e os arquivos no que tange ao ensino de História.

Na França, a preocupação em integrar ensino de história e pesquisa arquivística data de 1890, com específica recomendação para o uso de documentos por parte do Ministério de Educação na década de 1950. A autora cita, ainda, as experiências italianas (anos 1970), inglesas e norte-americanas (início do século XX), além da chilena (início do século XXI), porém tais experiências mostram-se seguidamente episódicas (KOYAMA, 2017, p. 191-196).

Em relação ao Brasil, Koyama diz que

Tem havido uma convergência de ações de aproximação entre arquivos e escolas, nas últimas décadas. O ensino de História com documentos, sua conexão com os arquivos públicos e com o patrimônio histórico é parte das propostas de ensino que emergiram nas discussões dos pesquisadores-professores da década de 1980 (2017, p. 196).

⁷ Nos Capítulos 2 e 3 falarei mais acerca deste acervo.

Dentre os documentos publicados no período (propostas curriculares), enfatizava-se, inclusive, que os professores elaborassem suas aulas a partir de documentos. Além disso, explica a autora que surgiram coletâneas para uso didático (em escolas e universidades), além de muitos vestibulares incorporarem questões de História com fragmentos de documentos (2017, p. 197). Na década de 90, o uso de documentos torna-se oficialmente um dos objetivos no ensino de História na educação básica, com as reformas curriculares, aproximando o currículo brasileiro dos internacionais (p. 197).

Portanto, o uso de documentos, assim como o acesso aos arquivos em que são preservados, é uma tendência já estabelecida, conforme já analisado anteriormente neste capítulo. Koyama (2017, p. 197) percebe essa aproximação como uma oportunidade estratégica e única para os arquivos (e por que não dizer, para os estudantes também). Desta forma, esta pesquisa está em consonância com tal tendência, ao utilizar-se de espaços arquivísticos da PUCRS. O planejamento e os objetivos pretendidos nestas visitas aos acervos serão analisados no próximo capítulo.

3 OFICINA “JOVEM HISTORIADOR MARISTA”: A ESCOLA NA UNIVERSIDADE

A partir das questões levantadas e discutidas no capítulo anterior, falarei sobre as práticas realizadas para a efetivação deste trabalho: a oficina Jovem Historiador Marista, que buscou justamente o diálogo entre os espaços da universidade com a escola ali inserida. Além disso, tratou-se de uma aproximação com uma variedade de fontes, do fazer histórico, do aprendizado para além da sala de aula, o espaço formal de ensino.

3.1 ORGANIZAÇÃO DA OFICINA

Desde o início esta pesquisa foi pensada para ser realizada através da prática de oficinas com fontes históricas sobre o Rio Grande do Sul em espaços (laboratórios e acervos) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e com a posterior elaboração de projetos de iniciação científica. Os estudantes interessados em participar seriam convidados a retornar aos acervos para eles mesmos pesquisarem as fontes que julgassem mais interessantes e, com isso, construiriam suas narrativas históricas. Porém, como veremos a seguir, com o andamento das oficinas, o projeto inicial precisou ser alterado.

O grupo que participou desta primeira etapa, era composto por estudantes do ensino fundamental II (uma aluna do oitavo ano, turma 182, L., e quatro alunos do nono ano, turmas 191 – O., P. e S. - e 192, G.) do Colégio Marista Champagnat. O referido grupo foi constituído por adesão e as práticas desenvolvidas no turno inverso às aulas regulares oferecidas pela escola. A ideia de um grupo formado por estudantes de séries diferentes foi para tornar a experiência ainda mais rica, pela diversidade de estudantes, interesses e conhecimentos.

A base teórica utilizada foi o conceito de aula-oficina, de Isabel Barca. Para a autora, o professor deve assumir uma postura de investigador social, empenhando-se em uma educação para o desenvolvimento. Assim, logo no primeiro encontro, foi feito o reconhecimento do grupo, tanto desta pesquisadora com os estudantes (com exceção de S., os demais já eram meus alunos há um ano), quanto do grupo entre si. Este reconhecimento foi feito por meio de uma conversa com perguntas pessoais e sobre história, conforme será descrito adiante, encontro por encontro.

Para Isabel Barca, esse reconhecimento feito pelo professor investigador social é importante para

aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. Neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação (BARCA, 2004, p. 132).

Para Barca, a aula-oficina surge como opção de superação da tradicional aula-conferência, onde o aluno, que nada sabe, deve ser ensinado pelo professor, aquele que tudo sabe, gerando alunos “produtos sociais” (p. 131) como efeito social. Também a autora propõe a superação da aula-colóquio, modelo de inspiração behaviorista, na qual o aluno é o objeto em formação a ser motivado pelo professor, planejador de recursos e gestor do diálogo. Aqui o efeito social dessa formação é de “atores sociais” (p. 132), ainda não sendo os estudantes agentes da construção do seu próprio conhecimento.

A aula-oficina vem, então, para ser o modelo onde o aluno passa a ser o “agente de sua formação, com ideias prévias e experiências diversas” e “o professor, investigador social e organizador de atividades problematizadoras” (p. 133). Com isso, a aula de História deve ser organizada de forma a desenvolver uma instrumentalização gradual, ou seja, em outras palavras, o desenvolvimento de habilidades e competências em História, bem como

ser instrumentalizado em História passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado (BARCA, 2004, p. 133).

A autora traz ainda uma síntese dessa instrumentalização em História de progressão gradual, dividida em três etapas:

I Interpretação de fontes
 ‘ler’ fontes históricas diversas – com suportes diversos, com mensagens diversas;
 cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade;
 selecionar as fontes com critérios de objetividade metodológica, para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas.

II Compreensão contextualizada
entender – ou procurar entender – situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços;
relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro;
levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – o que constitui, em suma, a essência da progressão do conhecimento.

III Comunicação

Expressar a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis (BARCA, 2004, p. 133 – 134).

Para Isabel Barca, essa é a instrumentalização exigida aos jovens de diferentes níveis de escolaridade, aos cidadãos comuns, aos professores de História e até aos historiadores. Por isso, quando da realização da oficina, optou-se por mesclar estudantes de diferentes anos, conforme já dito, para que a capacidade de instrumentalização do grupo fosse ampla e diversificada.

Tratando-se de organização, cabe uma explicação sobre como ocorreu o processo de preparação e organização da Oficina. A solicitação do espaço e da autorização da escola para a realização do projeto⁸ solicitando foi feita pela primeira vez em 18 de outubro de 2016 para a então coordenadora pedagógica da escola, que o encaminhou à direção. Nesse projeto, além de uma carta de apresentação dos objetivos almejados, foi anexada uma cópia do pré-projeto de pesquisa. Enquanto aguardava uma resposta, os contatos com os professores e bolsistas responsáveis pelos laboratórios e acervos da PUCRS foram sendo feitos e as visitas foram sendo agendadas, para não atrasar a prática.

Porém, em função de questões internas da escola (e alheias ao projeto), só consegui uma resposta da vice direção pedagógica em março de 2017, o que atrasou bastante os planos de início da divulgação da oficina, tendo em vista que tive apenas 10 dias para divulgar e selecionar os interessados, pois a primeira visita já estava agendada para o início de abril. Além disso, a coordenadora pedagógica a quem eu havia entregue o projeto se aposentou no final do ano. Com isso, ao iniciar o ano letivo de 2017 (em 14 de fevereiro), uma nova conversa com a nova coordenadora pedagógica teve que ser marcada, para apresentar e explicar o projeto. Resolvida esta etapa, o projeto foi muito bem recebido e aceito dentro do novo conceito de incentivo à pesquisa através de projetos de iniciação científica.

⁸ Importante lembrar que o projeto entregue foi o primeiro, que foi modificado ao longo do percurso da pesquisa, após a banca de qualificação.

A seleção dos estudantes interessados foi feita através de fichas de inscrição contendo a pergunta simples “Por que você quer participar?”. Foram 6 inscritos mais uma estudante que apareceu no dia do primeiro encontro, sendo que apenas 5 completaram a oficina: uma estudante desistiu, pois foi aceita no grupo de teatro da rede (que ocorria nos mesmos dias e horários agendados para a oficina) e o outro mudou-se com a família de cidade. Dentre as respostas, foi unânime “gosto de História” e “aprender mais”, além de “quero contribuir com a pesquisa da professora”, que apareceu duas vezes. A baixa adesão se deveu ao fato de muitos estudantes já terem suas agendas cheias para o turno em que as oficinas iriam ocorrer, o que gerou bastante lamentação por parte de alguns interessados. Estes alegaram que a divulgação deveria ter sido feita com mais antecedência, com o que concordamos. Todos os estudantes receberam um diário de pesquisa, onde deveriam registrar suas impressões sobre a oficina e, principalmente, sobre os acervos da PUCRS. Aos pais/responsáveis foi enviada uma carta (Anexo 1) com explicações sobre o projeto, as oficinas, dias, horários, etc.

O cronograma inicial estava assim definido: 23 de março, aula teórica sobre o ofício de historiador, o que são fontes, como se escreve a História e as fontes materiais, já que a primeira oficina agendada era o Laboratório de Arqueologia. Destaco a importância dessa introdução teórica pois não havia sido professora destes estudantes no sexto ano, série na qual tradicionalmente (e de acordo com o currículo) é ensinada essa parte do conteúdo. Precisava, portanto, conhecê-los e relembra-los de tal conteúdo. Na sequência, tínhamos 6 de abril (Laboratório de Arqueologia), 20 de abril (levantamento de impressões sobre o encontro anterior e encontro teórico sobre fontes escritas), 4 de maio (acervo documental Delfos), 11 de maio (levantamento de impressões sobre o encontro anterior e encontro teórico sobre fontes orais), 18 de maio (Laboratório de Fontes Orais), 25 de maio (levantamento de impressões sobre o encontro anterior e encontro teórico sobre fontes audiovisuais), 1º de junho (Laboratório de Som e Imagem) e 8 de junho para fechamento e conclusão desta etapa.

Infelizmente, por motivos variados, as datas acima não puderam ser cumpridas conforme planejado. Além de mudanças em função de alterações no calendário de provas ou de compromissos escolares dos estudantes, a oficina no Laboratório de História Oral acabou não sendo realizada, pois o acervo foi trocado

de prédio (mudanças estruturais implantadas pela Universidade) e, quando foi dada a autorização para receber novamente pesquisadores (e os estudantes), os encontros (e o semestre) já haviam terminado. Porém, a título de informação, parte do acervo encontra-se devidamente transcrito e disponível para pesquisa no DELFOS⁹.

3.2 O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

As oficinas foram, então, desenvolvidas a partir de duas distintas etapas, sendo a primeira nas dependências da escola e a segunda nos laboratórios da PUC. Os encontros, nas duas etapas, foram realizados semanalmente, às quintas-feiras das 14h20 às 16h (excetuando-se semanas de provas ou eventuais contratemplos que ocorreram). Um total de três encontros foi realizado na escola, onde foi apresentada aos estudantes uma parte mais teórica sobre fontes (o que são, de quais tipos, etc.) e sobre o acervo a ser visitado na semana seguinte; outros três encontros corresponderam às visitas aos laboratórios, com a apresentação dos locais onde se faz pesquisa em História, acervos contendo fontes materiais, escritas, orais e visuais. Cada oficina realizada nos acervos era antecedida por um encontro teórico, na escola.

As referidas oficinas foram desenvolvidas junto a três laboratórios pertencentes à PUCRS, a saber: o Laboratório de Estudos e Pesquisas Arqueológicas (LPA); o Laboratório de Imagem e Som (LIS) e o Espaço de Documentação e Memória Cultural (DELFOS). Cabe destacar que, no planejamento original ainda seria realizada uma oficina no Laboratório de História Oral do PPGH, contudo, em decorrência de questões relacionadas a própria organização do laboratório, a visita acabou não sendo realizada, apesar de inúmeros contatos e tentativas realizadas por esta pesquisadora.

O primeiro encontro ocorreu dia 23 de março, em uma sala de aula cedida pela escola, no turno da tarde. A primeira dificuldade foi saber que a referida sala não possuía equipamento (computador e projetor), ao contrário do que haviam dito. Por isso, foi preciso utilizar uma mesa com um computador da sala de informática,

⁹ Disponível em: <<http://www.pucrs.br/delfos/?p=lab-h-o>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

que também estava sendo utilizado por outros estudantes, o que gerou ruído e dificuldade de concentração.

Ultrapassado este primeiro obstáculo, passei a conversar com eles sobre história, construção do conhecimento histórico, papel do historiador e uso de fontes. Conversamos bastante acerca do meu projeto de pesquisa, do que é um mestrado profissional e dos motivos de estarmos ali (“Todo mundo é obrigado a fazer mestrado depois da faculdade?”, “Por que os outros professores também não fazem umas aulas assim, diferentes?”, “Sério que tem fazer tudo isso pra escrever um livro de História?”). Esse diálogo partiu dos conhecimentos prévios desses estudantes acerca da temática apresentada, além de questionamentos acerca de carreira e até da vida pessoal da professora (“Professor ganha bem?”, “Dá pra comprar um carro?”, “Tem que estudar muito?”, “Como é a faculdade de História?”, etc.). Também compartilhamos expectativas e ansiedades a respeito dos próximos encontros.

As fontes materiais também foram o foco nesse primeiro encontro, tendo em vista que o LPA seria o primeiro acervo a ser visitado, duas semanas depois, dia 6 de março de 2017. Não foi realizada a visita antes pois era semana de provas na escola. Os slides elaborados para esta e todas as demais aulas expositivas estarão anexadas ao final do trabalho (Anexo 2).

No Laboratório de Arqueologia, coordenado pelo professor Klaus Hilbert, a monitora que nos recebeu (Priscila Erwin) realiza sua pesquisa na área de alimentação, por isso a visitação foi bastante voltada ao tema, mas não só: neste acervo, os estudantes puderam conhecer e também manipular materiais variados, como cerâmicas (principalmente Guarani e Kaingang, mas também Marajó e outros grupos), fósseis (os crânios provocaram especial interesse), cestaria e arte plumária guarani, bem como objetos de vidro, de couro e de gesso. Ali, foi possível aos alunos conhecerem tanto a arqueologia realizada em sítios mais antigos e ligados aos primeiros habitantes do Rio Grande do Sul quanto a arqueologia urbana, com o exemplo da pesquisa realizada na área do antigo “camelódromo” de Porto Alegre (hoje o POP – Centro Popular de Compras), acervo que muito os impressionou. Por fim, conheceram uma mostra de catalogação de sítios e de vestígios, além da visita à reserva técnica do LPA que, por ser no subterrâneo do Museu de Ciência e Tecnologia da PUCRS, despertou grande curiosidade.

Figura 1: LPA: estudantes recebidos pela monitora Priscila Erwin.



Fonte: acervo da autora.

Figura 2: LPA



Fonte: acervo da autora.

Figura 3: Reserva técnica do LPA



Fonte: acervo da autora.

O terceiro encontro precisou ser remarcado, pois era véspera de feriado e muitas famílias iriam viajar. A data foi, então, alterada para 27 de abril, na escola, uma aula expositiva sobre fontes escritas. Também um imprevisto neste encontro ocorreu, impossibilitando que todos os participantes estivessem presentes. Em função da troca de datas, apenas duas estudantes compareceram (L. e G.), pois os demais se atrapalharam com o cronograma entregue previamente. Erro meu: deveria ter imprimido novo cronograma para que eles não tivessem se desorganizado ao contrário de apenas feito o aviso verbalmente. Também neste encontro houve problema com a sala de informática previamente reservada: ela estava trancada e os funcionários não estavam ali. Mas após esses imprevistos, a conversa transcorreu muito bem, pois as duas estudantes presentes estavam muito interessadas, participativas e empolgadas com as oficinas. Falamos sobre fontes escritas, o quanto elas foram soberanas durante muito tempo, os cuidados que o

pesquisador deve ter ao pesquisar, etc. Também aproveitamos o encontro para navegar no site do DELFOS, de modo a conhecer todo o acervo ali disponível.

Para corrigir o meu erro em relação aos estudantes que não compareceram em função das trocas das datas, no domingo, dia 7 de maio, elaborei um longo e-mail explicando o que havia sido conversado no encontro anterior. Coloquei algumas imagens e alguns textos de forma a suprir a ausência do conhecimento teórico adquirido pelas colegas na aula sobre fontes escritas. Julguei necessário pois a visita ao DELFOS precisava ser introduzida e apresentada a todos. Sobre o nome, explica o site do Espaço que

faz referência ao Oráculo de Delfos, situado na cidade de mesmo nome na antiga Grécia. O Oráculo de Delfos era um templo consagrado ao Deus Apolo onde as sacerdotisas, conhecidas como Pitonisas, profetizavam em uma espécie de transe. O antigo povo do Mediterrâneo tinha tanta fé em tais profecias que nenhuma decisão era tomada sem antes consultar o Oráculo de Delfos. No entorno do Oráculo de Delfos estavam pequenas capelas que abrigavam thesaurus (tesouros), donativos e ex-votos, frequentemente valiosos, como é o caso dos tesouros de Siracusa, Cirenea, Crifo, Sifnos, entre outros.

O Espaço de Documentação e Memória Cultural da PUCRS recebeu o nome Delfos exatamente por abrigar diversos tesouros. No Delfos é possível encontrar documentos referentes às áreas de Letras, Artes, Jornalismo, Cinema, História e Arquitetura. O Espaço abriga raridades, como originais de livros, correspondências de autores escritas de próprio punho, fotografias, documentos pessoais, como óculos e vestimentas, livros com anotações particulares, plantas de arquitetura, jornais antigos, documentos a respeito da imigração alemã no Rio Grande do Sul, quadros, entre outros¹⁰. ().

Nova mudança de datas, em função da mudança na semana de provas, o quarto encontro ocorreu dia 11 de maio, com duas ausências, L. e P. (em função de questões familiares). Porém, além dos três estudantes regulares da oficina presentes, a visita ao DELFOS foi acompanhada por um estudante do terceiro ano do ensino médio que pensava em fazer vestibular para História. Neste local, fomos recebidos e guiados pela professora Gislene Monticelli, curadora de alguns dos acervos ali depositados. No DELFOS (Biblioteca Central da PUCRS, 7º andar), os estudantes conheceram os espaços, os acervos fechados para visita e abertos apenas para pesquisadores cadastrados, higienizaram documentos para aprender sobre a conservação destes (uma foto deste momento foi publicada, inclusive, no site e na revista da escola). Também visitaram a exposição, onde em cada expositor

¹⁰ Disponível em: <<http://www.pucrs.br/delfos/?p=apresent>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

uma parte da história do acervo disponível estava sendo mostrada (por exemplo, documentos sobre Giuseppe Garibaldi e sobre a ajuda dos imigrantes alemães do Rio Grande do Sul aos seus conterrâneos durante a Segunda Guerra Mundial) e puderam ver e aprender sobre a montagem de uma exposição que seria lançada em breve, sobre o cartunista Paulo Brasil Gomes de Sampaio, o SamPaulo.

Figura 4: No Delfos, estudantes convidados a participar da higienização de documentos, sob orientação da Professora Gislene



Fonte: acervo da autora.

Figura 5: Delfos



Fonte: acervo da autora.

Figura 6: Delfos



Fonte: acervo da autora.

Figura 7: – Os três estudantes regulares da Oficina, a professora Gislene e o aluno do terceiro ano que nos acompanhou neste encontro



Fonte: acervo da autora.

Em nosso quinto encontro, aconteceu uma aula expositiva sobre fontes visuais/audiovisuais e orais, pois esses seriam nossos dois acervos seguintes. Nenhum imprevisto na escola desta vez. Conforme já dito anteriormente, a oficina no Laboratório de História Oral acabou não ocorrendo por questões alheias ao planejamento da pesquisadora (estava originalmente marcada para dia 8 de junho, porém a escola mudou a data de uma atividade e tive que desmarcar a oficina; depois, houve a mudança de local do acervo e todo o transtorno que uma mudança acarreta, o que dificultou a remarcação da data da oficina). Um dos estudantes não compareceu (P.), pois na semana seguinte seriam as provas finais do trimestre e ele optou por estudar.

A última oficina ocorreu dia 25 de maio no LIS (sob coordenação do professor Charles Monteiro) e, apesar da forte chuva que caía, não ocorreram imprevistos e todos estavam presentes. Fomos recebidos pela bolsista de pós-doutorado, Carolina Etcheverry, e mais duas colegas pesquisadoras. Nessa visita eles conheceram um pouco do acervo, aprenderam sobre o uso de fotografia como fonte de pesquisa, sobre equipamentos usados hoje e equipamentos obsoletos, porém preservados no acervo (máquinas fotográficas, aparelho de videocassete, televisões e monitores de tubo, etc.) e foram presenteados com fotografias em formato de slide, tecnologia que muito os encantou. Em seguida, fomos levados para uma das salas de aula da pós-

graduação em História da PUCRS, onde duas outras pesquisadoras apresentaram suas pesquisas em andamento, ambas realizadas com base em fontes visuais disponíveis no acervo.

Figura 8: LIS: acervo de tecnologias (atuais e antigas)



Fonte: acervo da autora.

Figura 9: LIS: foto do grupo completo com esta pesquisadora



Fonte: acervo da autora.

Infelizmente, por conta da demora em agendar com o Laboratório de História Oral (até outubro ainda insisti e aguardei por uma resposta), não foi possível organizar um encontro para uma conversa final, que consistia no encerramento e na entrega dos diários, uma vez que já estávamos no segundo trimestre nem eu e tampouco os estudantes tínhamos disponibilidade no turno da tarde (em decorrência da troca de horários ocorrida na escola). Apenas com uma das participantes do grupo consegui marcar uma conversa informal na qual ela comentou o que lhe agradou e aquilo que não lhe agradou, tudo devidamente registrado no diário posteriormente entregue. Infelizmente, dos 5 diários, um foi perdido (P.) e o estudante não conseguiu encontrar a tempo para me entregar.

Em todos os espaços visitados os alunos tiveram contato com as mais diversas fontes disponíveis por meio de visitas guiadas por monitores (bolsistas de graduação ou de pós-graduação que pesquisam nestes espaços). Em nenhuma das visitas ocorreu a minha interferência direta quanto ao que seria mostrado (seleção prévia de documentos) ou em relação às atividades que seriam desenvolvidas, apenas sugestões (afinal, esta pesquisadora também não conhecia a fundo o potencial dos acervos visitados). Apenas foram combinados dia, hora e o número de estudantes que participariam e aos alunos foi brevemente explicado o que existia naquele acervo, qual(quais) tipo(s) de fonte(s). A ideia era que estudantes (de pós-graduação) organizassem as atividades e auxiliassem estudantes (do ensino fundamental) nesse processo de descoberta. O objetivo em cada visita era o de estimular a autonomia dos indivíduos e a curiosidade pela produção historiográfica (quem faz, onde se faz, como se faz, por meio do que se faz), conforme Rodrigues:

É preciso exercitar com os alunos a capacidade de observação e de descrição da fonte/documento, pois à medida que os alunos, sob a orientação do professor, observam atentamente, perguntas, dúvidas, vão surgindo e vão pautando a necessidade de buscar respostas, de investigar o que está sendo estudado para compreender melhor do que se trata o documento/fonte, quando, onde, em que contexto, por quem, para que, com que finalidade etc. foi produzido e utilizado (2014, p. 108).

Em um segundo momento, planejava-se a elaboração de projetos de pesquisa, de iniciação científica, a partir das leituras dos diários de pesquisa produzidos pelos estudantes durante a realização da oficina. Partindo daquilo que mais os motivou, os estudantes retornariam aos acervos favoritos para a realização de pesquisas, diretamente com as fontes ali disponíveis. Com isso, o objetivo inicial

desta pesquisa, aproximar a produção do conhecimento histórico na universidade com a escola, seria alcançado. Estimulando o conhecimento sobre onde, como, por quem e por meio do que se faz história, buscava-se, finalmente, a redução da distância entre o fazer escolar e o fazer acadêmico.

Porém, mais uma mudança de planos alterou o rumo desta pesquisa. Ainda no início do primeiro semestre de 2017, com os encontros já em andamento, a escola me informou que os PICs (projetos de Iniciação Científica) que seriam desenvolvidos ao longo do ano seriam apenas na área de Ciências da Natureza (o que mudou no ano seguinte). Sendo tal atividade obrigatória a todos os estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio e pelo curto espaço de tempo disponível para a realização antes da Mostra de Iniciação Científica da escola (e dos salões jovens de Iniciação Científica da PUCRS e da UFRGS), não haveria como os estudantes desenvolverem dois projetos de iniciação científica.

Com isso, buscou-se uma alternativa para essa pesquisa, que foi o desenvolvimento de uma Caixa Pedagógica, que será melhor explicada no próximo capítulo. A ideia de uma caixa surgiu para conseguirmos aproveitar as fontes disponíveis para pesquisa (o potencial de cada acervo para o trabalho com fontes em sala de aula) ao mesmo tempo em que o objetivo principal dessa pesquisa pudesse ser alcançado de forma alternativa ao inicialmente planejado.

3.3 OS DIÁRIOS DOS ESTUDANTES

No primeiro encontro, cada estudante recebeu uma caderneta de papel com seu nome e o cronograma (inicial e que foi alterado várias vezes) anexado para que usassem como diário de pesquisa. Expliquei que ali eles deveriam registrar todas suas impressões sobre cada um dos encontros, o que gostaram, o que não gostaram e, principalmente, o que aprenderam. Também solicitei que anotassem informações e questionamentos que pudessem ser utilizados posteriormente no desenvolvimento do projeto de pesquisa, o que, como já dito, não ocorreu. Dos 5 estudantes participantes, apenas P. não entregou o diário, pois alegou tê-lo perdido.

Sobre o primeiro encontro, do dia 23 de março, três formas distintas de relatos foram percebidas nos diários de pesquisa, as quais transcrevo integralmente: uma bem concisa e objetiva (S.): “Dia 1: tivemos uma apresentação de Power point com uma explicação mais concreta e detalhada sobre como será o trabalho teórico e

prático, nos laboratórios, e o motivo de estarmos fazendo este projeto”; uma segunda forma, em que apenas partes do conteúdo foram anotadas, sem impressões ou comentários:

A história estuda as mudanças, permanências, o passado, o presente e o ser humano; historiadores são como detetives, avaliam escritos, imagens, objetos e relatos orais e assim vão montando a história “perdida”; arqueólogos, geógrafos e economistas trabalham junto com historiadores; antigamente a história era somente sobre os reis e oficiais.

Fontes materiais:

- objetos líticos (pedra);
- objetos ósseos;
- cerâmica.

(L.)

Já o terceiro diário (G.) surpreendeu positivamente pela linguagem escolhida: a de um diário mesmo, com registro de sentimentos e de expectativas, com uma linguagem bem informal e muitos pontos de exclamação, corações e expressões coloquiais. A surpresa deveu-se ao fato de que em nenhum momento pensou-se que haveria tal envolvimento afetivo por parte dos estudantes participantes:

Querido diário (nossa faz anos que não faço isso), hoje dia 23 de março de 2017 (uma quinta feira) tivemos nossa primeira aula como “ratinhos de laboratório” (ai sempre quis dizer isso). Foi legal, por mais que eu estivesse meio “nervosa”, a sora nos falou um pouco sobre o que íamos ver, experimentar e aprender.

Juro que fiquei muito curiosa sobre como seria uma real experiência de descoberta, tipo os arqueólogos devem ter uma ou várias experiências tão emocionantes quando estão cavando e investigando. Realmente me deu vontade de experimentar isso.

E... OMG, a gente vai ir nos laboratórios, tipo isso é um sonho!!!

Realmente a PUCRS é tão cheia de coisas que a gente mal sabe e conhece. Que sorte!!

Eu fiquei intrigada ao saber que iam escavar aqui no colégio¹¹... imagina o que eles podem encontrar...!

Acho que estes nossos próximos oito encontros serão emocionantes. Amei, amei, amei.

Boa noite!

Com base principalmente neste último relato e nas aulas que ministro para os sextos anos, percebi como a arqueologia empolga os estudantes. Além disso, a

¹¹ Em 2017, uma equipe de arqueólogos da PUCRS executou um projeto de prospecção e escavação nas dependências da escola e arredores, em busca de vestígios materiais da antiga chácara e cemitério dos Irmãos Maristas, que ficava exatamente no local onde hoje fica o Colégio Champagnat e estacionamento externo (fundos).

perspectiva de uma visita ao local de trabalho desses profissionais (um dos locais), tornou a experiência ainda mais interessante. O estudante O. não escreveu nada sobre este dia.

Nossa primeira saída foi no segundo encontro, no Laboratório de Estudos e Pesquisas Arqueológicas (LPA), que fica no subsolo do Museu de Ciência e Tecnologia da PUCRS (MCT). O contato com professor Klaus Hilbert, coordenador do acervo, foi feito pessoalmente, pois ele foi meu professor na graduação, o que facilitou o acesso para esta pesquisa. No dia da visita, uma bolsista nos recebeu e nos conduziu, dando acesso às pesquisas ali desenvolvidas, além da reserva técnica. Os 4 estudantes relataram este dia, também de forma variada, conforme transcrito integralmente a seguir:

Na primeira saída do grupo fomos a uma parte subterrânea do museu da PUC que possui uma grande variedade de fósseis e peças de escavações arqueológicas.

Achei muito interessante e que adquiri de certa forma, um conhecimento difícil de ser ensinado (ensinado?) em um colégio, usar o tato para descobrir a história de alguns objetos, revelando o nosso passado, ajuda a compreender o passado. (O.)

Este foi o primeiro relato em que a descoberta é descrita como algo que dificilmente poderia ter acontecido na escola, o que demonstra a importância tanto do conhecimento adquirido em espaços não formais de ensino quanto do contato direto com fontes (“usar o tato”) para o aprendizado com significado. Também em outro diário, o encantamento pelo contato físico com objetos, antes apenas vistos em sala de aula através de fotos, foi relatado:

Hoje visitamos o museu de arqueologia da PUC e vimos de perto aquelas coisas que sempre estudávamos na sala de aula, a gente só via fotos mas dessa vez podíamos tocar e ver bem de perto. Foi demais! Achei incrível como os historiadores conseguem deduzir tantas pistas sobre o nosso passado só analisando aquele material e também pelo fato de que conseguiram conservar tudo aquilo por tanto tempo. Eu descobri que podemos aprender muito observando e estudando objetos do dia a dia dos nossos antepassados. (L.)

Há, ainda, o relato em que, mais uma vez, a estudante demonstra sentimentos e expectativas para este encontro:

Hoje, nós fomos no nosso primeiro laboratório. FOI INCRÍVEL. Eu estava um pouco nervosa, mas muito ansiosa. Primeiro conhecemos uma mulher que ficou com a gente o resto do dia. Quando entramos na sala tinha pedaços de várias coisas que eles acharam nas escavações. Depois decemos e fomos para uma sala, onde tinha de tudo um pouco, ela nos deixou tocar em algumas coisas. Como tinha coisa naquela sala, meu deus... Na sala ao lado, tinha muito pó, não ficamos muito, mas deu pra ver uns vasos. Subimos de volta e ela nos mostrou um mapa, conversamos e fomos embora.

Foi uma primeira experiência e tanto. Eu gostei afu. É muito incrível tu ter uma parte de algo que fazia parte da vida das pessoas antigamente e imaginar o que era e pra que servia. Foi totalmente legal. (G.).

Por fim, o relato da estudante S., que descreveu a visita ao LEPA com bastantes detalhes (em formato de lista), além de inserir observações, perguntas e comentários, o que demonstra o interesse despertado por essa visita e pelos objetos conhecidos lá:

Dia 2: Visita ao laboratório de pesquisas arqueológicas:

- Observação de pedaços de cerâmicas guaranis encontradas em escavações; quase todas tinham estampas com linhas e formas geométricas em vermelho e preto.
 - Diferença entre os índios sedentários que usavam vasos de cerâmica maiores e os caçadores coletores que usavam menores, mais leves, adequados à coleta de alimentos quando longas distâncias eram percorridas; (caçadores coletores não poderiam usar cerâmicas maiores para pegar alimentos coletados já que frutas etc tem uma durabilidade maior?); isso diminuiria a frequência das coletas/não precisariam ser feitas diárias (?);
 - Alguns vasos de cerâmica maiores tinham dupla utilidade: guardar alimentos/corpos de falecidos;
 - Análise de diferentes crânios. Um deles possuía uma estrutura diferente pois foram usadas amarrações para modificar o formato dos ossos; (isso não afetava o cérebro ou suas funções?);
 - Pontas de flechas;
 - Pedras (polidas e lascadas); algumas possuíam “furos” (1- 4), que poderiam ser usadas para jogos, ou talvez os “furos” fossem para encaixar os dedos, dando mais firmeza na hora de segurá-las; (o nº de furos talvez identificasse o dono da pedra, mas é improvável);
 - Aprendemos como funciona o trabalho de um arqueólogo e também a importância dele;
 - A arqueologia nos ajuda a construir e entender o passado tendo contato direto com os objetos que passaram pelas mãos daqueles que estiveram aqui antes de nós.
- (Deveriam existir oficinas onde as pessoas pudessem observar ou até colaborar com o trabalho dos arqueólogos tentando decifrar a utilidade de objetos estranhos).

Sobre nosso terceiro encontro, apenas um registro, no diário de G., mas com muita expectativa para a segunda saída:

Olá de novo diário, hoje foi o dia da nossa reunião no colégio para a sora Pati nos apresentar o próximo laboratório. Só foi eu e a Lu, mas foi bem legal. Pela primeira vez, eu me soltei mais nas reuniões (e olha que eu não sou de ficar muito quieta não). O próximo lab é o Delta¹². Eu por incrível que pareça, to muito ansiosa. Adoro ver livros, materiais que pessoas guardam. Quando eu era pequena vivia mexendo nas coisas da minha avó e das minhas tias e imaginava como elas eram. Observava o jeito que elas escreviam, era I N C R I V E L. Enfim, eu era uma fuxiqueira.

Eu saí de lá tri animada. Deve ser muito loco ter em mãos uma carta de uma pessoa com uma perspecção (?) daquela época e tipo épocas antigas da qual tu ta lendo (parece confuso mas não sei como explicar). Só sei que to animada. Good night.

Em nosso quarto encontro – e segunda saída –, fomos ao Delfos. Lá, fomos recebidos pela professora e pesquisadora Gislene Monticelli, que foi minha professora na graduação. Desde aqueles tempos nós conversávamos sobre uma possível experiência de estudantes da educação básica nos espaços do Delfos. Sobre esta saída, três registros:

Na segunda saída fomos ao Delfos na biblioteca da PUCRS. Foi muito legal entender como são feitas as descobertas históricas sobre a vida cotidiana em outras épocas e como esse material é guardado e mantido. Achei muito legal o acervo de livros antigos, mas infelizmente passei mal por conta da minha rinite alérgica. (O.).

Como de praxe, S. é bastante objetivo e conciso.

Dia 3 Visita ao Delfos

- Observação de imagens, livros, documentos, mapas e jornais antigos.
- As fontes escritas são uma das mais importantes para a história porque apresentam fatos históricos com uma maior riqueza de detalhes e precisão.
- A maioria dos livros e documentos eram referentes ao Rio Grande do Sul.
- O laboratório guarda “listas” com diversos nomes/sobrenomes de imigrantes.¹³ Os nomes podem ser utilizados na busca de qualquer tipo de parentesco, o que contribui para a atualização de documentos e construção de árvores genealógicas.

¹² Ela se refere ao Delfos.

¹³ Acervo Benno Mentz, sobre imigração alemã em Porto Alegre.

- Acho que o conteúdo do laboratório é enorme, mas o seu acesso é muito limitado; todos deveriam ter acesso às fontes históricas e o laboratório poderia digitalizar esses documentos e divulgá-los em um site que fosse acessível a todo mundo.
- A visita foi ótima mas teria sido melhor se pudéssemos pesquisar documentos de nosso interesse¹⁴, pesquisando a fundo algum assunto e entendendo, na prática, como funciona esse processo realizado por um historiador. (S.)

S., como já observado anteriormente, faz um relato bastante crítico sobre os encontros, questionando e oferecendo sugestões. Por fim, o relato de G., mais detalhado do que os demais:

Hoje foi o dia da visita ao DELTA¹⁵. O Malta, um aluno do 3º ano, foi com a gente dessa vez. Aconteceu um problema na hora de entrar¹⁶, mas ocorreu tudo bem. O prédio é enorme. Eu definitivamente me odeio um pouquinho por nunca ter entrado lá. Nós chegamos e tinha uma professora e duas meninas que estavam fazendo um artigo (eu acho)¹⁷. Uma delas ficou tirando fotos da gente. Quando entramos, uma das primeiras coisas que fizemos foi botar luvas e máscara. Em cima da mesa tinha uns livros e uns objetos para que possamos limpá-los. Após a limpeza, nós tiramos uma foto e a professora nos mostrou umas exposições que tinham lá. Depois entramos numa sala que estava coberta de livros, papéis, jornais, plantas... é a coisa mais incrível do mundo. A minha mãe com certeza adoraria ver as plantas que tinham ali e eu, poxa, eu poderia ficar o dia todo lendo e vasculhando aquilo. Foi incrível.

Sobre nosso quinto encontro, nenhuma anotação foi feita nos diários. Todos os quatro partiram direto para os relatos sobre nossa terceira saída:

Na terceira saída fomos em um acervo de fotografias da PUC. Achei muito interessante além das fotos, os jornais antigos e a forma como eram feitos e pensados na época em comparação com os atuais. Também gostei de como a fotografia pode ser manipulada de diversas formas para gerar diferentes sensações em quem observa. (O.)

3º laboratório (imagem)

Vimos diferentes máquinas utilizadas ao longo do tempo para a captura e exibição das imagens; não dá pra confiar 100% nesse tipo de fonte histórica pois muitas fotos são manipuladas (editadas,

¹⁴ A estudante faz referência à proposta inicial da Oficina, onde os estudantes poderiam pesquisar aquilo que mais lhes interessasse, no contexto do projeto de iniciação científica.

¹⁵ Mais uma vez, ela confundiu os nomes; Delfos é o correto.

¹⁶ Dois estudantes estavam sem seus documentos de identidade, fundamental para acessar a biblioteca da PUCRS e, posteriormente, o Delfos.

¹⁷ Estavam fazendo uma reportagem para o jornal da PUCRS, produzido pela FAMECOS.

escurecidas, cortadas, invertidas...) para que se altere também o significado delas. A alteração das imagens acaba reformulando a história. (S.)

Podemos perceber que para estes dois estudantes a questão da manipulação de imagens ficou bem marcada. Apesar de ter sido explicado que todas as fontes precisam passar por um processo de verificação da veracidade, autoria, etc. (as etapas do método), a questão do uso das fotografias os marcou mais provavelmente em razão de que uma das pesquisadoras presentes no laboratório neste dia, e que apresentou sua pesquisa aos alunos, trabalha com um evento específico ocorrido na década de 90 em Porto Alegre (um confronto entre manifestantes e Brigada Militar) e como uma fotografia foi utilizada pelos dois lados para mostrar comportamentos opostos. Para tanto, a foto foi manipulada por diferentes veículos de comunicação.

Fomos em um lugar em que conhecemos equipamentos antigos de escrever e de tirar fotos, como as pessoas revelavam fotos, como eram processadas. Aprendemos como funcionava os jornais há 50 anos atrás e como as pessoas se comunicavam à distância. (L.)

O último laboratório que nós fomos foi o de som e imagem. Eu não esperava nada menos do que ele era. As pessoas que nos receberam foram muito legais. Entramos numa sala, onde um rapaz estava escaneando um livro se eu não me engano, e a sala era cheia de objetos antigos (câmeras, filmadoras...).

Fomos para a última sala do corredor e três mulheres nos apresentou suas pesquisas. É muito interessante tu ter uma visão de como era antes da tua época bem na tua cara, porque caso tu conheça a lugar tu fica “nossa, é verdade. Meu deus”. E também porque tu pode procurar em diferentes lugares em diferentes épocas coisas presentes em todas elas.

É muito interessante porque cada detalhe é importante e faz toda a diferença.

P.S. Ah, ganhamos mini fotografias¹⁸. (G.)

Como não foi possível organizarmos um último encontro, de fechamento da Oficina, conforme já explicado anteriormente, reproduzo aqui os comentários finais de duas estudantes, sobre a experiência dessa oficina:

Em geral, eu amei a oficina, acho que deveria ser uma coisa anual, juntar alunos de anos e turmas diferentes pra aprofundar nas fontes históricas. Boa sorte com o trabalho prof^a! (L.)

¹⁸ Eram slides, com imagens de obras de arte (pinturas).

Toda essa experiência foi incrível pra mim, gostaria de participar mais vezes. Eu não sabia da existência desses laboratórios, o que é meio chato porque eu estudo dentro da universidade. Apoio totalmente a escola fazer mais coisas assim. Obrigado sôra, por essa aventura e tanto. (G.)

Acredito que, mesmo com todas as dificuldades de organização da Oficina, a iniciativa tenha sido bastante interessante para os estudantes envolvidos, conforme a leitura dos diários deixa transparecer. Sei que também foi uma experiência interessante para os professores e monitores envolvidos, pois ao final de cada visita era essa fala que eu escutava, de o quanto esse tipo de experiência deveria ser repetido, sobre trazer estudantes da educação básica para dentro dos espaços da universidade, e não como meros expectadores. Também posso afirmar que uma das inquietações desta pesquisadora, que era promover uma aproximação da escola com a universidade na qual ela está inserida, pôde ser contemplada mesmo que com apenas 5 estudantes.

4 FONTES HISTÓRICAS EM SALA DE AULA: UMA CAIXA PEDAGÓGICA

Partindo do princípio que todo estudante possui um tipo de conhecimento, produzido, adquirido e/ou ampliado em sala de aula, e que a universidade é o espaço onde há a produção do conhecimento acadêmico, propomos qualificar a produção do conhecimento histórico na escola através do uso das fontes disponíveis nos espaços já citados da PUCRS. Para tanto, o uso de fontes deve ser entendido, como já dito no Capítulo 1, não apenas como mera ilustração para as aulas de História, mas como a base para a pesquisa, para a construção do conhecimento histórico em sala de aula, assim como o faz o historiador na academia.

Propor uma metodologia em História é uma atividade desafiadora, afinal essa metodologia é modificada e adequada, constantemente, à realidade escolar. Com base nas atividades desenvolvidas até o presente momento e a partir das leituras realizadas, vamos sugerir algumas ações didático-pedagógicas que podem dinamizar as aulas em diferentes contextos de aprendizagem, cabendo sempre ao professor decidir ou não por diversificar sua prática em busca de resultados satisfatórios.

Como produto final desta pesquisa buscou-se construir um roteiro como sugestão de uso dos acervos/laboratórios da PUCRS, a ser disponibilizado a professores de outras escolas (públicas e privadas) através de uma Caixa Pedagógica, já que nem todos os professores e estudantes possuem disponibilidade (de tempo, de recursos, etc.) para o deslocamento até a universidade, nem a universidade possui estrutura em todos os seus espaços de pesquisa para receber grupos maiores. Com a Caixa e as fontes ali depositadas, acredito poder oferecer opções de atividades para a sala de aula de forma a oportunizar aos estudantes diferentes olhares sobre o objeto de estudo, qualificando o processo de ensino e de aprendizagem. A Caixa é uma forma de levar a prática para sala de aula.

Nesta Caixa foram colocadas algumas imagens de documentos (fontes materiais) e cópias de documentos (fontes visuais e escritas) disponíveis nos acervos visitados. Para a elaboração dessa caixa, o processo de seleção se deu a partir dos diários dos estudantes e daquilo que lhes foi mais significativo e das observações feitas por esta pesquisadora, de forma a transformar vestígios históricos em fontes, conforme Eduardo Knack:

É importante compreender que nem todo vestígio (ou rastro) do passado é um documento histórico, plausível de ser utilizado em uma pesquisa pelos historiadores. Ao selecionar um documento, o pesquisador interrompe a existência de um vestígio do passado e o transforma em fonte, removendo esse rastro do seu mundo e o trazendo para sua escrita (KNACK, 2018, p. 131).

Na fase de seleção e reunião dos objetos que constituiriam a caixa, os acervos foram novamente contatados. Primeiro foi feito contato via e-mail com os professores coordenadores dos acervos, que indicaram a forma de proceder de cada espaço. Em um segundo momento, retornei aos acervos para a seleção do material. Neste retorno, foi possível qualificar a Caixa Pedagógica a partir da troca de informações com professores e alunos responsáveis pelos acervos. Alguns procedimentos foram reorganizados, o que tornou mais acessível uma utilização da Caixa por outras escolas.

4.1 O MATERIAL ESCOLHIDO: LPA

Por uma questão cronológica (e de agenda), começamos pelo Laboratório de Pesquisas Arqueológicas. Lá, praticamente todo o acervo foi disponibilizado para que fossem escolhidas as peças mais adequadas. Na verdade, o LPA já possui um projeto de Educação Patrimonial, colocando seu acervo à disposição de educadores e estudantes para serem levados às escolas, com ou sem monitores próprios. Para Klaus Hilbert, responsável pelo LPA,

o acervo arqueológico se constitui em importante fonte de pesquisa para estudantes em todos os graus, assim como, para arqueólogos que podem analisar e interpretar as evidências materiais recolhidas (resgatadas ou salvas) dos sítios arqueológicos. Esses indícios fornecem subsídios para uma gama de conhecimentos que podem ser os hábitos e costumes cotidianos, padrões de consumo, padrões de assentamento, áreas de atividade, simbolismo, entre outros¹⁹. ().

A escolha do material, conforme já mencionado acima, levou em conta o interesse dos estudantes, manifestado durante as visitas ou em seus diários de pesquisa, assim como as observações desta pesquisadora. Foram selecionados materiais lítico e cerâmico, basicamente, encontrados no RS em sítios arqueológicos

¹⁹ Disponível em: <<http://www.pucrs.br/mct/colecoes/arqueologia/>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

indígenas e na escavação que foi feita na área em que foi construído o camelódromo de Porto Alegre, o POP Center – Centro Popular de Compras, local que no século XIX abrigava um estaleiro e chamava-se Praia da Ribeira. Com isso, buscou-se uma pequena amostra de fontes materiais provenientes de sítios variados, inclusive urbanos. Muitos desses artefatos ainda não foram objeto de pesquisa.

O material selecionado neste acervo segue listado abaixo e foi fotografado e devolvido ao LPA no tempo aprazado (uma semana). A descrição dos objetos e suas possibilidades de uso encontram-se no Anexo 3.

Figura 10: Calibrador



Fonte: acervo da autora.

Figura 11: Bola de boleadeira



Fonte: acervo da autora

Figura 12: Tinteiro de mesa em cerâmica Grês



Fonte: acervo da autora.

Figura 13: Bule (louça branca), encontrado nas escavações do “camelódromo” de Porto Alegre



Fonte: acervo da autora.

Figura 14: “bumerangoide”



Fonte: acervo da autora.

Figura 15: Fragmentos cerâmicos (com etiqueta: guarani)



Fonte: acervo da autora.

Figura 16: garrafa em grês, também recuperada nas escavações no camelódromo



Fonte: acervo da autora.

Figura 17: peso de rede



Fonte: acervo da autora.

Figura 18: Machado tupi-guarani



Fonte: acervo da autora.

Figura 19: pontas de flecha



Fonte: acervo da autora.

Figura 20: Faiança fina parcialmente reconstruída, encontrada nas escavações do camelódromo



Fonte: acervo da autora.

Figura 21: faiança fina parcialmente reconstruída, encontrado nas escavações do camelódromo



Fonte: acervo da autora.

Figura 22: zoólito



Fonte: acervo da autora.

4.2 O MATERIAL ESCOLHIDO: DELFOS

Na sequência, o acervo do DELFOS foi visitado para seleção de fontes. Ao contrário do LPA, o acervo aqui não está disponível para empréstimo, apenas para consulta local:

O Acervo do Delfos está aberto ao público para consulta local de documentos. Pesquisas precisam ser agendadas previamente por e-mail. Devido à necessidade de preparação do material para consulta, o agendamento deve ser realizado com no mínimo sete dias úteis de antecedência. Em alguns casos, por necessidade de autorização de acesso, os documentos só poderão ser disponibilizados em prazo superior a sete dias²⁰.

Como os estudantes não foram específicos acerca daquilo que mais havia lhes chamado a atenção nas anotações em seus diários, apenas comentários genéricos (com exceção de um comentário feito por uma estudante em momento posterior à visita), a decisão sobre o que deveria ou não entrar na Caixa ficou sob responsabilidade dos critérios desta pesquisadora e suas referências pessoais.

Tendo como referência minha história particular (“eu” como parte da pesquisa), sendo esta uma opção consciente, a de me tomar como ponto de partida, busquei sair da micro-história para a construção de uma macro-história. Tais referências pessoais podem e devem ser levadas em consideração no momento da realização de semelhante atividade, sendo os estudantes e seus contextos os pontos de partida sugeridos (família, escola, cidade, etnia, etc.).

Todo material pertence ao acervo Benno Mentz²¹ e foi escaneado e enviado por e-mail pela professora e pesquisadora do Delfos Gislene Monticelli, conforme listagem abaixo:

- Imagem da praça de Belém Velho, na zona sul de Porto Alegre (um dos mais antigos núcleos habitacionais da cidade), publicada no livro de Vittorio Buccelli “Um Viaggio a Rio Grande del Sud”, publicado em Milão em 1906 (Figura 23).
- Imagens da primeira página do jornal em língua alemã “Deutsche Zeitung”, publicado em Porto Alegre de 1861 até 1917, do dia 23 de novembro de 1861, da colônia de São Leopoldo; (Figuras 24, 25 e 26, detalhes).

²⁰ Disponível em: <<http://www.pucrs.br/delfos/?p=procedimentos>>. Acesso em: 18 dez 2018.

²¹ Maiores informações sobre o conteúdo deste acervo disponível em <<http://www.pucrs.br/delfos/?p=mentz>>.

- Imagens do periódico informativo da SOGIPA (órgão informativo da Sociedade de Ginástica de Porto Alegre), ano 2, nº 5, com reportagem sobre “vultos inesquecíveis”, em que o ex-presidente do clube, José Carlos Daudt é citado (Figuras 27 e 28).

- Imagens do “Almanach da Estrella do Sul para 1925”, com fotos da chácara dos irmãos Maristas e o prédio (registro mais antigo existente), onde hoje fica a PUCRS (instituição em que foi realizada a pesquisa) e o Colégio Marista Champagnat (Figuras 29, 30 e 31).

- Imagem de uma cartinha de agradecimento ao apoio recebido dos brasileiros descendentes de alemães que fizeram parte do “SOS Europa Faminta – Comitê de Socorro à Europa Faminta (1946 – 1949)²², escrita por uma menina de Hamburgo, em 1947; esta carta (dentre outras que existem no acervo) foi o que chamou mais atenção de uma das estudantes em comentário feito posteriormente à visita ao Delfos, conforme já citado acima (Figura 32).

Figura 23



Fonte: acervo da autora.

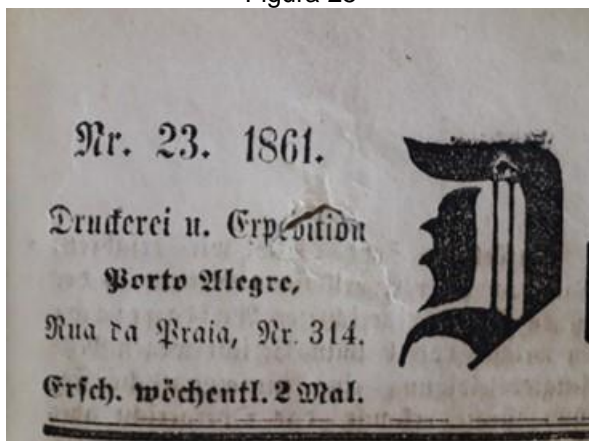
²² Para maiores informações acerca do SOS Europa Faminta, vide o artigo de Evandro Fernandes disponível na Revista Iberoamericana, XII, 52 (2013), páginas 27 – 46, sob o título “S.O.S Europa Faminta. Comitê de Socorro à Europa Faminta (1946 – 1949), cuja pesquisa foi feita com base no acervo Benno Mentz, ora citado.

Figura 24



Fonte: acervo da autora.

Figura 25



Fonte: acervo da autora.

Figura 26



Fonte: acervo da autora.

Figura 27



Fonte: acervo da autora.

Figura 28

VULTOS INESQUECÍVEIS...

O esporte para «Cacalos», constituía-se em proporcionar aos jovens, a beleza física, aliada às qualidades morais e de espírito. Suas palavras à respeito: ...«O esporte é o coroamento da educação física do homem. Jamais vantagens materiais ou impulsos de sentimentos odiosos devem nos cegar, na ambição de sobrepujar com as nossas qualidades físicas ou morais, aos nossos adversários. Por isto, minha finalidade única e exclusiva, foi fomentar a prática do esporte entre os moços do Rio Grande, no intuito nobre de contribuir também para a felicidade do gênero humano».

Presidente durante oito anos, José Carlos Daudt, foi um dos maiores incrementadores do progresso nesta Sociedade, sendo responsável, entre outras grandes realizações, pela construção do maior estádio atlético da América do Sul, estádio este, que leva seu nome.



José Carlos Daudt como sempre viveu: Cercado de homenagens.

José Carlos Daudt faleceu no ano de 1954, mas seu nome permanece indelével na memória dos que com ele conviveram. Ele diz em um de seus relatórios: ...«Novamente este ano, anexe ao meu relatório, recortes de todos os jornais, onde o nome da Sogipa apareceu e para o futuro, quando estivermos velhos ou talvez não mais existirmos, poderão os vindouros, poderão nossos filhos e netos, terem uma idéia mais nitida dos que trabalharam, dos que tudo fizeram, para maior nome da Sogipa».

Ele tinha razão, pois foi através destes antigos recortes e relatórios, que eu pude aquilatar e admirar a grandiosidade deste «brasileiro de cabelos loiros e olhos azuis», que nacionalizou o nome de sua querida Sociedade, para mostrar aos seus patrícios, quais eram seus verdadeiros ideais.

M. R.

Figura 29



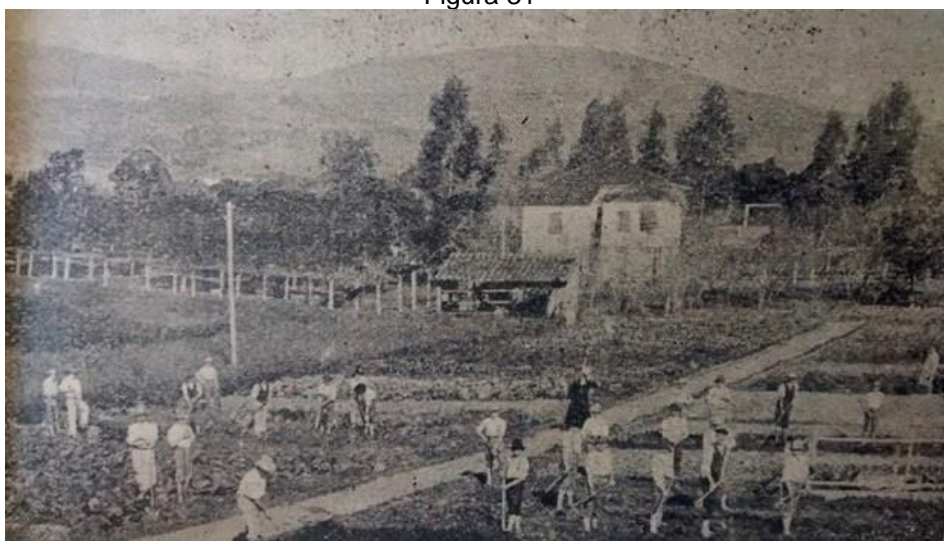
Fonte: acervo da autora.

Figura 30



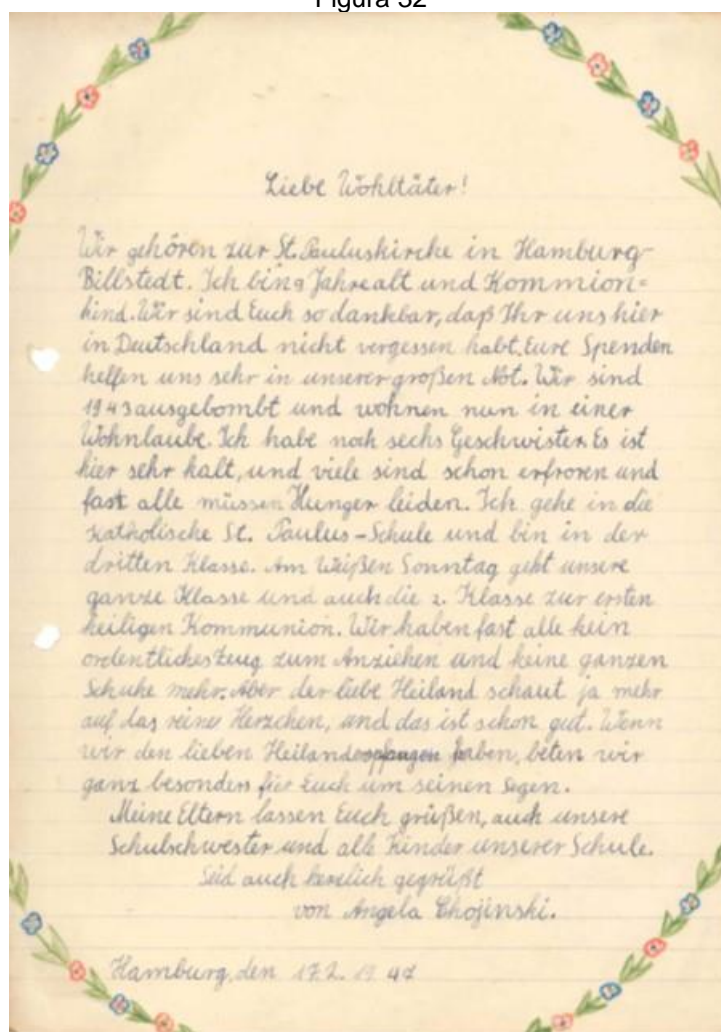
Fonte: acervo da autora.

Figura 31



Fonte: acervo da autora.

Figura 32



Fonte: acervo da autora.

Tendo em vista o processo de mudanças e reformas que a PUCRS vem passando, não foi possível o retorno ao LIS (Laboratório de Imagem e Som) para seleção de fontes, pois não houve retorno dos seguidos e-mails enviados às pesquisadoras anteriormente contatadas, nem sucesso obtido quando lá estive em busca de tais contatos. Porém, como o acervo do Delfos é bastante completo em matéria visual e audiovisual, acreditamos ser o suficiente o material ora selecionado.

4.3 COMO TRABALHAR COM A CAIXA PEDAGÓGICA

Esses exemplos de materiais, selecionados dentre uma vasta gama de possibilidades, são uma amostra de como é possível compor a Caixa Pedagógica para o trabalho com fontes em sala de aula. Nossa proposta é que o professor possa trabalhar com os estudantes de três formas (ou em três etapas): a construção da caixa, o uso do material selecionado para trabalhar o conceito de fontes históricas (ou para reforçar o conceito, caso sejam estudantes mais velhos) e o uso destas fontes para a produção de conhecimento histórico através de pesquisa, partindo de questionamentos prévios (assim como faz o historiador), conforme alguns exemplos anotados pelos estudantes em seus diários de pesquisa. Lembrando sempre que uma contextualização inicial do tema que será trabalhado se faz necessária para ambientar o aluno com a atividade que será desenvolvida.

A construção da Caixa pode ser feita conforme o modelo de oficina descrito no Capítulo 2 deste trabalho (um grupo pequeno de estudantes, no contraturno, com a seleção de materiais feita a partir dos apontamentos dos estudantes), dependendo do tempo ou da disponibilidade do professor e dos alunos. Ou, ainda, pode ser construída em sala de aula a partir da proposta de trabalho elaborada pelo professor, com a participação dos estudantes na seleção daquilo que lhes julgar mais pertinente ou significativo. Para isso, e como sugestão de complemento à caixa, os estudantes poderiam ser convidados a trazerem objetos antigos pertencentes às suas famílias.

Um exemplo de uso da caixa é o professor pode trabalhar história do Rio Grande do Sul e, com o desenrolar das aulas e a partir da participação dos estudantes, selecionar as fontes para continuação posterior do aprendizado. Nesse caso, apenas o professor acessará os acervos, apesar da seleção prévia já ter sido

realizada pelo grupo. Com essa construção conjunta em andamento ou finalizada, as etapas seguintes serão consequências, uma continuidade desse trabalho com fontes.

Nossa opção pelas fontes escolhidas seguiu uma lógica espacial (estado, cidade, bairro, escola) e cronológica (objetos da pré-história no RS até fontes mais recentes), visto que esta pesquisadora trabalha com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e por julgar ser a cronologia ainda necessária para a compreensão de processos históricos nesta fase do desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Porém, como a amostragem acima descrita deixa claro, é possível trabalhar por temática, como por exemplo, a imigração alemã, a cidade de Porto Alegre, o bairro em que moro, a escola onde estudo/trabalho, etc.

Para o fechamento do trabalho com as fontes da Caixa montada pelo (e para o) grupo, sugerimos a escrita de uma narrativa histórica tendo as fontes como ponto de partida. Como já dito, propomos qualificar a produção do conhecimento histórico na escola, de forma a aproximar a sala de aula do fazer acadêmico, ao mesmo tempo em que enfatizamos o papel do estudante como agente histórico (e do fazer histórico). Ao professor, mediador neste processo de ensino-aprendizagem, cabe a condução da construção dessa narrativa.

Especificamente sobre as fontes selecionadas para esta Caixa Pedagógica, partimos da proposta de Circe Bittencourt (2009, p. 332) para a elaboração de um roteiro de perguntas. A autora sugere iniciarmos com a indagação sobre o que é o documento, a razão da existência deste, quem o fez e para qual finalidade. Na sequência, deve-se indagar sobre o significado do documento enquanto objeto ao questionarmos sobre quem o produziu e para quem foi destinado. Por fim, a autora propõe indagarmos por quem fala tal documento ao descortinarmos os pensamentos e as ações nele contidos. Importante destacarmos que a autora também sugere uma diferenciação entre as formas de produção de tais documentos, se elas acontecem voluntariamente ou involuntariamente.

4.3.1 Passo a passo

Nosso roteiro básico de perguntas, através das fichas abaixo descritas, que pode ser usado para todas as fontes supracitadas (individualmente ou em grupo), ficou assim definido, em cinco passos.

Importante ressaltar que sugerimos grupos de no máximo 4 estudantes por fonte (ou por Caixa, caso seja possível a produção de mais de uma Caixa por turma), de forma que todos possam manipular os objetos, trabalhando de forma equânime. Portanto, antes do início do trabalho, os grupos já devem estar definidos. Também é importante que as respostas sejam anotadas e, principalmente, anatem os eventuais novos questionamentos que surjam ao logo do trabalho.

1º passo: introdução às fontes. O professor deve, antes de apresentar a ficha 1, contextualizar a atividade dentro de seu planejamento, introduzindo ou relembando conceitos, conforme o caso. Também aqui, se for o caso, deve o professor fazer a ligação entre o conteúdo específico (ex. imigração alemã e imprensa, figuras 24, 25 e 26) com a atividade da caixa.

Ficha 1
– O que é uma fonte histórica?
– Quais são os lugares onde as fontes históricas costumam ser guardadas/preservadas?
– Em que local está guardado/preservado este objeto?

2º passo: contexto atual da(s) fonte(s): Nesta fase da atividade, o objetivo é conhecer como a fonte chegou até nós a partir do acervo em que está guardada. Importante destacar a participação das chamadas ciências auxiliares neste processo, como arqueólogos, restauradores e arquivistas. O ideal seria comparar as respostas dos estudantes posteriormente com as informações do acervo.

Ficha 2
– Onde (e por quem) foi encontrado?
– Em qual data foi encontrado?
– Em quais condições foi encontrado?

3º passo: reconhecimento. Na sequência, a atividade seguirá com a abertura da Caixa e o primeiro contato com as fontes. O objetivo aqui é reconhecer os objetos e suas funções, além de enquadrá-los em um período histórico, contextualizando-os e trazendo-os para o tema da aula (ex. história do bairro, figura 23).

Ficha 3
– Que tipo de fonte é essa?
– O que é isso?
– Do que é feito?
– Para que serve ou servia?
– Quem o produziu?
– Para quem ele foi produzido?
– Quando foi produzido (contexto)?

4º passo: Interpretação das fontes: Nesta etapa, os estudantes devem trazer seus conhecimentos anteriores sobre o contexto histórico das fontes, o conteúdo estudado em sala de aula ou pesquisado em casa.

Ficha 4
– É um documento oficial? Se sim, o que isso significa?
– A quem este documento representa (pessoa, grupo social, Estados, etc)?
– Esse documento relaciona-se com os demais documentos da Caixa? De que forma?

5º passo: produção de narrativa histórica. Para finalizar a atividade com fontes, o ideal é que haja uma construção textual, uma narrativa histórica, a partir dos questionamentos sugeridos nas fichas e, principalmente, a partir dos questionamentos por eles levantados ao longo do processo. Lembramos que sem perguntas não há produção historiográfica, pois sozinhas as fontes não falam. Nas palavras de Knack (2018, p. 143), “esses questionamentos só podem ser formulados pelos alunos com a mobilização de conhecimentos prévios”.

Tal produção pode ser dividida em introdução, desenvolvimento e conclusão, conforme a sugestão de Eduardo Knack (2018, p. 144):

Na introdução são articulados os momentos anteriores em função ao problema (perguntas) direcionadas ao documento; no desenvolvimento é desenvolvida a crítica do documento, implicando um retorno ao documento para sustentar a argumentação do aluno; na conclusão o aluno deve explicar qual foi seu interesse no documento, qual sua importância e quais as respostas às questões formuladas.

O texto pode ainda ser construído sobre um conjunto de fontes (ex. pré-história do Rio Grande do Sul, figuras 10, 11, 14, 15, 17, 18, 19 e 22), para narrar um período histórico. Logicamente que os documentos em língua estrangeira (imagens 24, 25, 26 e 32) não precisam ser traduzidos, evitando custos, mas devem ser trabalhados em conjunto com outros ou até mesmo com o auxílio de uma pesquisa complementar em sites da internet ou em livros.

Nesta etapa, os questionamentos levantados durante as oficinas (caso seja essa a opção do professor), devem ser respondidos. Como exemplo, o questionamento feito pela estudante S. em nossa visita ao LPA (2º encontro). Em seu diário, ela descreveu a visita e colocou questões entre parênteses:

– Análise de diferentes crânios. Um deles possuía uma estrutura diferente pois foram usadas amarrações para modificar o formato dos ossos; (isso não afetava o cérebro ou suas funções?).

A busca pela resposta é uma boa oportunidade para mostrar a interdisciplinaridade do fazer histórico (conforme dito no 2º passo), devendo a estudante buscar auxílio com um professor de Biologia, por exemplo.

Claro que não há, de nossa parte, a intenção de restringirmos o trabalho do professor ou mesmo sermos exaustivos em nossa proposição. Trata-se, como já dito, de uma sugestão de metodologia, de questionamentos que podem e devem ser adequados à proposta de ação de cada professor.

O que queremos, sim, é estimular o pensamento crítico, a autonomia dos estudantes, a diversificação e a qualificação do trabalho na sala de aula, ao mesmo tempo em que tornamos o conhecimento acadêmico, suas metodologias e seus espaços de pesquisa mais próximos da escola. Nossa contribuição é no sentido de que haja identificação do estudante com o objeto do ensino-aprendizagem.

Nas palavras de Gil e Almeida,

A identidade é negociada na interação entre os sujeitos e é historicamente construída, sendo, portanto, a compreensão da posição social que o sujeito ocupa no mundo em relação a outros. É o que nos diferencia e nos aproxima. [...] A disciplina de História tem muito a ver com tudo isso: tente falar de si, sem escolher uma parcela do passado e trazê-lo para o presente. Ao narrar, estamos dizendo quem somos, como queremos ser reconhecidos e em que somos diferentes dos outros. São histórias de vida, mas que nunca são individuais, porque é sempre com os outros que fazemos nossa vida. Por causa do outro, em oposição ao outro, apesar do outro, mas sempre em resposta ao outro. Valorizar as trajetórias individuais é construir a ideia de que a História não é dos grandes homens, mas tecida na trama das relações sociais (GIL; ALMEIDA, 2012, p. 39).

O protagonismo do estudante em todas as etapas do trabalho dialoga diretamente com a questão do significado do que se estuda, da aproximação da História com o cotidiano dos estudantes, já que produz identidade e pertencimento histórico. Dialoga, também, com o fazer acadêmico, pois mesmo que o objetivo não seja o de produzir “pequenos historiadores” (Bittencourt, 2009, p. 328), os estudantes são levados a conhecer o método científico, o ofício do historiador.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito que o tema do uso de fontes em sala de aula como recurso didático diferencial ainda não está esgotado nem ultrapassado. Também o debate acerca da separação dos espaços, o lugar da produção da ciência (academia) e o da transmissão do conhecimento (escola) não está acabado. Ambos os temas são debatidos há muito tempo, e existe consenso de que não pode haver distanciamento entre escola e academia, por mais que seus papéis sejam diferentes. Também os autores citados neste trabalho concordam que o uso de fontes em sala de aula é umas das formas de diálogo entre a pesquisa histórica e o ensino.

Porém, o que ainda não está resolvido é como essas questões podem e devem fazer parte do dia a dia escolar. Currículos extensos, avaliações tradicionais, cronograma apertado, todos esses obstáculos muitas vezes tornam-se limitadores de uma atuação mais prática e mais crítica por parte dos professores de História. Sem falar que nem sempre as fontes estão acessíveis para serem utilizadas por professores e estudantes. Também não estão muitos os acervos preparados e acessíveis para receber estudantes.

Por tudo isso, acredito ser nossa proposta, em que o aluno é o responsável pela constituição da Caixa Pedagógica e não o professor, a criação de uma metodologia original, adaptável a diferentes realidades escolares e facilitadora para os acervos. Tanto a Oficina quanto a Caixa Pedagógica podem ser usadas/construídas juntas ou separadamente, mas o importante é o protagonismo do estudante durante o processo: são eles que ajudam a compor a caixa, e não o(a) professor(a) trazendo a atividade pronta. Com isso, buscamos uma aula de História mais próxima da realidade dos estudantes, que leve a uma maior identificação entre o que se estuda com o por que se estuda, e que gere expectativas, conforme dois trechos do diário de G. já descritos anteriormente, bem demonstram:

Juro que fiquei muito curiosa sobre como seria uma real experiência de descoberta, tipo os arqueólogos devem ter uma ou várias experiências tão emocionantes quando estão cavando e investigando. Realmente me deu vontade de experimentar isso. (G.).

Quando eu era pequena vivia mexendo nas coisas da minha avó e das minhas tias e imaginava como elas eram. Observava o jeito que elas escreviam, era I N C R I V E L. Enfim, eu era uma fuxiqueira. (G.).

Nas palavras de Eduardo Knack (2018, p. 140), esse tipo de atividade torna a sala de aula mais próxima do fazer científico pois “da mesma forma que é o historiador que transforma o rastro em fonte, na sala de aula são alunos e professores que vão transformar o rastro em material didático”. Dessa forma, será o próprio estudante a construir e constituir de significados em sua aprendizagem, seja na hora da descoberta do potencial existente nos acervos, seja na seleção dos materiais que irão compor a(s) caixa(s) pedagógica(s).

Essa ressignificação que a História recebeu com nossa proposta ficou visível nas falas dos estudantes, conforme O. escreve em seu diário após nossa primeira visita aos acervos:

Achei muito interessante e que adquiri de certa forma, um conhecimento difícil de ser ensinado (ensinado?) em um colégio, usar o tato para descobrir a história de alguns objetos, revelando o nosso passado, ajuda a compreender o passado. (O.)

Ou, ainda, nas palavras de S.

Deveriam existir oficinas onde as pessoas pudessem observar ou até colaborar com o trabalho dos arqueólogos tentando decifrar a utilidade de objetos estranhos. (S.)

Podemos afirmar que foi uma experiência muito significativa não apenas para os estudantes, mas sobretudo para esta professora-pesquisadora, que mesmo com tão pouco tempo de experiência de docência já pode perceber como metodologias diferenciadas podem transformar o processo de ensino-aprendizagem de história. Além disso, com o roteiro de uso da Caixa Pedagógica, esperamos poder contribuir com outros professores e professoras em seu fazer pedagógico, aproximando o uso de fontes da rotina do ensino de história.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Adriano Bittencourt. Novas abordagens no ensino das ciências humanas: a premência de diversificar linguagens no labor docente com geografia e história. In: **Educação (Santa Maria)**. Santa Maria, RS. Vol. 40, n. 1 (jan./abr. 2015), 215-228.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de. Saberes docentes do professor de história e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula. In: **NUPEM**. Campo Mourão, PR. Vol. 7, n. 13 (jul./dez. 2015), p. 169-191.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144. Disponível em <https://projetochronos.files.wordpress.com/2017/03/barca-isabel-aula-oficina-do-projeto-acc80-avaliacca7acc83o.pdf>.

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

CARVALHO, Ana Paula Rodrigues. **A aprendizagem histórica pensada a partir do uso de fontes em sala de aula**. Disponível em: www.cih.uem.br/anais/2015/trabalhos/1101.pdf.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Revista Teoria e Educação**. Porto Alegre, UFRGS, n. 2, p. 177-229, 1990.

COSTA, Bianca Silva. Ensino de história e extensão universitária: reflexões sobre experiências educativas em espaço não formal de ensino. In: **Qualidade da educação superior: avaliação e implicações para o futuro da universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 359-365.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **A docência em história: reflexões e propostas para ações**. Erechim: Edelbra, 2012.

GOLEMBIEWSKI, Fernanda de Amorim. **Ensino de história e ações educativas em espaços não escolares: uma análise das atividades de retorno da oficina Os Tesouros da Família Arquivo (2010-2014)**. Trabalho de conclusão de graduação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, 2015.

GUIMARÃES, Maria de Fátima. Uma aproximação ao Centro de Documentação de Apoio à Pesquisa em História da Educação (CDAPH). In: PAIM, Elison Antonio. GUIMARÃES, Maria de Fátima (Orgs.). **Educar em tempos e espaços que se cruzam (ruas, escolas, museus e arquivos)**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017. P. 115 – 128.

HELBICH, Luciane; PEREIRA, Nilton Mullet. Documentarte: encontro com documentos e pensamento professoral no ensino de história. In: **Tempo de Histórias**. Brasília, DF, n. 23 (dez. 2013), p. 59-77.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. In: **Em Extensão**. Uberlândia, MG. V. 7, 2008, p. 55 – 66.

KNACK, Eduardo Roberto Jordão. Uso de fontes históricas no ensino de História: a transformação do rastro em material didático. In: Sillogés. **GT Acervos: História, Memória e Patrimônio - Associação Nacional de História – Seção Rio Grande do Sul (ANPUH-RS)**. V. 1, n. 2. jul./dez. 2018.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia (org.). *Repensando o ensino de história*. São Paulo: Cortez, 1996.

KOYAMA, Adriana Carvalho. Aproximações entre escolas e arquivos: sujeitos e discursos. In: PAIM, Elison Antonio. GUIMARÃES, Maria de Fátima (Orgs.). **Educar em tempos e espaços que se cruzam (ruas, escolas, museus e arquivos)**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017. p. 191-208.

LOPES, Alice Casimiro R. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação didática. In: **Educação e Realidade**, v. 22, n. 1, p. 95-112. Jan./jul. 1997.

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História e mediação didática: entrecruzando culturas no espaço escolar. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.) et al. **Iniciação à docência em Ciências Sociais, Geografia e História – (Re)inventando saberes e fazeres**. São Leopoldo: Oikos, 2011.

_____; GIL, Carmen Zeli de Vargas. Inscrever-se na docência em História com PIBID: diálogos a partir de trajetórias de professores em formação. In: BELLO, Samuel Edmundo Lopez; UBERTI, Luciane (Orgs.). **Iniciação à docência: articulações entre ensino e pesquisa**. São Leopoldo: Oikos editora, 2013.

PETERSEN, Sílvia Regina Ferraz. LOVATO, Bárbara Hartung. Introdução ao estudo da História: temas e textos. Porto Alegre: Edição do autor, 2013.

RODRIGUES, Isabel Cristina. O ensino de história e o emprego das fontes como recursos de medição no processo ensino-aprendizagem. In: **Revista NUPEM**. Campo Mourão, PR. Vol. 6, n. 10 (jan./jun. 2014), p. 95-113.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2010.

SEFFNER, F; PEREIRA, Nilton M. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Revista Anos 90**. Porto Alegre, v. 15, n. 28, dez. 2008.

UMBRASIL, União Marista do Brasil (org.). **Matrizes curriculares de educação Básica do Brasil Marista: área de ciências humanas e suas tecnologias**. Curitiba: PUCPress, 2016.

ANEXO 1 – Carta aos pais/responsáveis

OFICINA JOVEM HISTORIADOR MARISTA

Caros Senhores pais/responsáveis:

Seu filho/sua filha foi selecionado para participar da Oficina “Jovem Historiador Marista”, que vai ocorrer nas quintas-feiras abaixo listadas, dentro das instalações do Colégio Marista Champagnat, com quatro visitas agendadas para conhecer laboratórios e acervos da PUCRS.

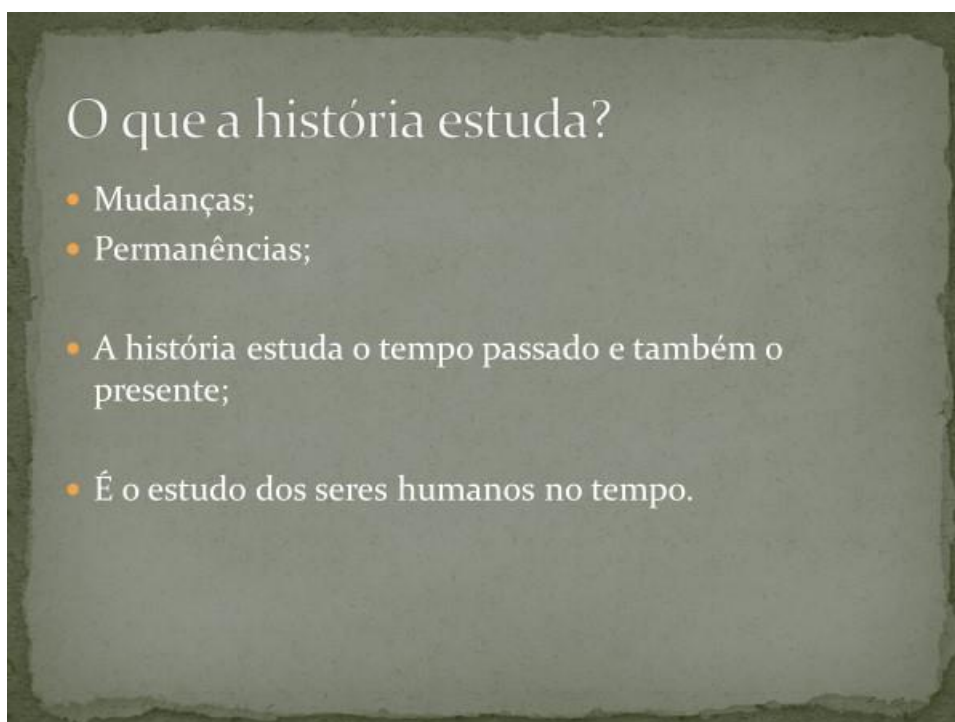
A Oficina não tem custo e o(a) estudante deve apenas trazer estojo e celular para registrar em fotos as visitas, e faz parte do projeto de mestrado em Ensino de História realizado na UFRGS pela professora Patrícia Moreira. Neste projeto, o objetivo é trabalhar com fontes primárias (documentos escritos, arqueológicos, imagens, etc.) e com estudantes do Ensino Fundamental, anos finais, de forma a estimular a curiosidade pela pesquisa e pelo ofício do historiador. Em tais espaços os alunos terão contato com as mais diversas fontes disponíveis, através de visitas guiadas por monitores, no LPA (Laboratório de Pesquisas Arqueológicas), LIS (Laboratório de Pesquisa em História da Imagem e do Som), Laboratório de Pesquisa em História Oral do PPGH (hoje todos fazem parte do conjunto de laboratórios da Escola de Humanidades) e o DELFOS (Espaço de Documentação e Memória Cultural) da PUCRS.

Em todos os momentos (a)os estudantes estarão acompanhados da professora Patrícia, além dos monitores e professores de História da PUCRS de cada acervo/laboratório. Cada estudante receberá um caderninho que será seu Diário de Pesquisa, onde deverá realizar anotações após cada encontro. Tais diários serão objeto de análise para fins de construção da dissertação de mestrado. Os nomes dos(as) estudantes serão mantidos em sigilo, de acordo com as normas do Comitê de Ética em pesquisa da UFRGS.

Os encontros ocorrerão das 14h20 às 16h na sala da turma 221, nas seguintes datas: 23 de março, 6 de abril, 20 de abril, 4 de maio, 11 de maio, 18 de maio, 25 de maio, 1º de junho e 8 de junho. Qualquer informação adicional, favor solicitar.

Atenciosamente,

Prof^a Patrícia Moreira

ANEXO 2 – Slides utilizados ao longo dos encontros presenciais

E quem escreve a HISTÓRIA?

- O historiador!



Como trabalha o historiador?

- Muito semelhante ao detetive, que ao investigar um caso, usa VESTÍGIOS deixados pelos envolvidos...
- Os vestígios (escritos, imagens, objetos, etc.) produzidos pelo ser humano na sua passagem pela Terra são chamados de FONTES HISTÓRICAS;
- As fontes podem ser escritas, visuais, orais e da cultura material.

Como se constrói o conhecimento histórico?

- Para construir um conhecimento sobre determinado povo ou episódio, o historiador necessita do saber elaborado por profissionais de outras áreas, como:
 - Arqueólogos
 - Geógrafos
 - Economistas, etc.
- Incorporando os saberes acumulados por outros estudiosos, o historiador vai aumentando seu conhecimento sobre os seres humanos e sua trajetória ao longo do tempo.

Quem faz a história?

- Durante muito tempo os historiadores julgavam que a História era feita somente por reis, generais, presidentes, etc.
- Com o tempo, pesquisando e refletindo, descobriram que a História não é feita apenas por grandes personagens, mas por PESSOAS, GRUPOS e INSTITUIÇÕES SOCIAIS!
- Somos todos sujeitos da história!

Fontes materiais

- Objetos líticos (pedra);
- Objetos ósseos;
- Cerâmica...



Fontes materiais







Cerâmica guarani

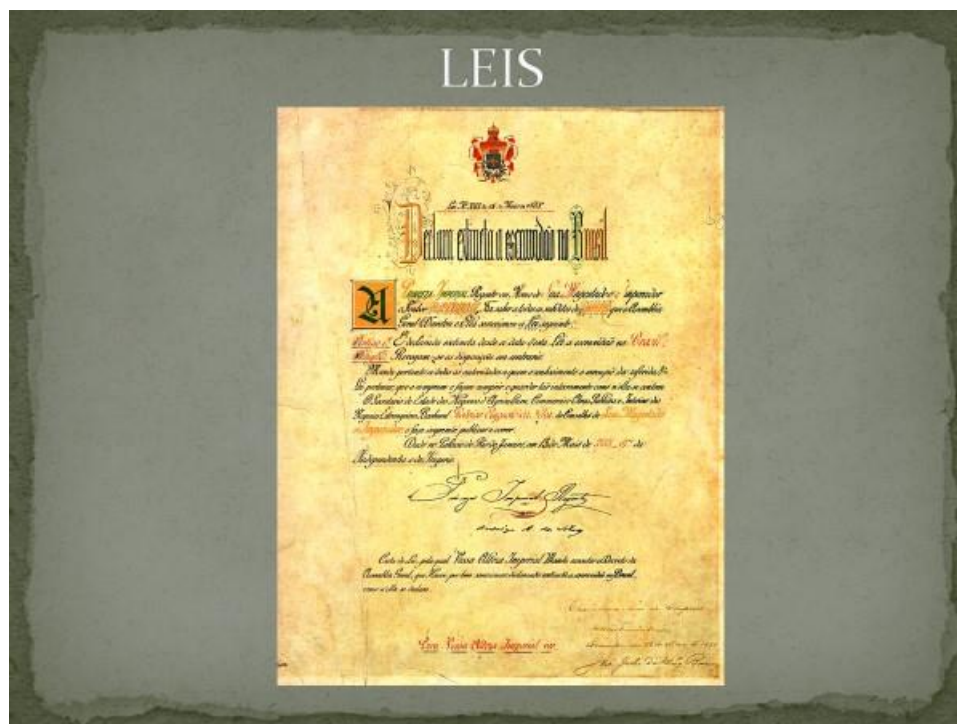
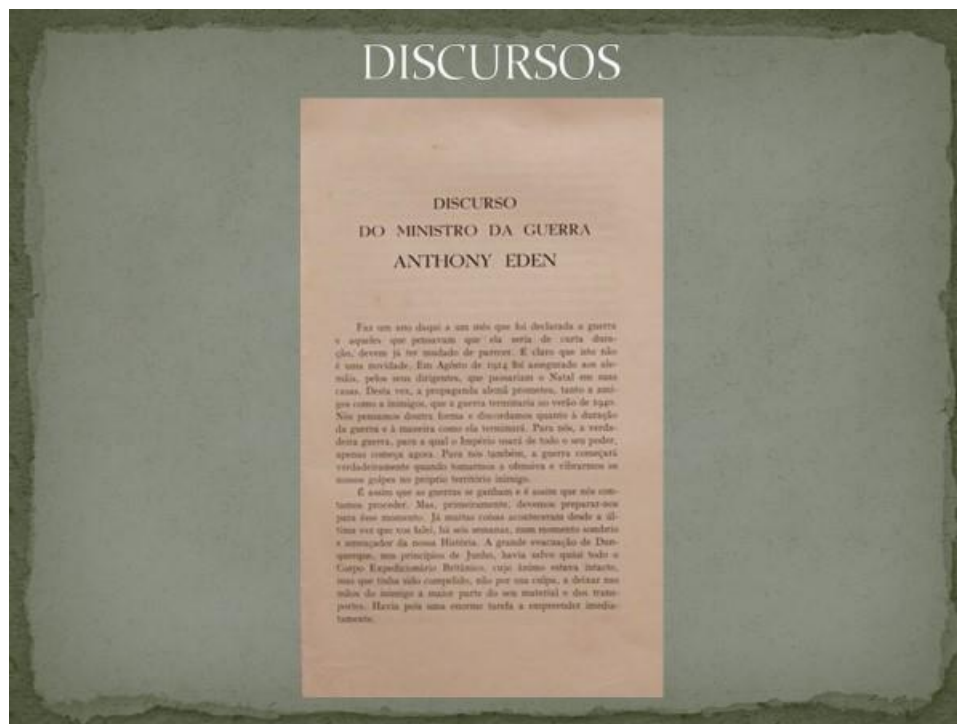


Primeira visita:

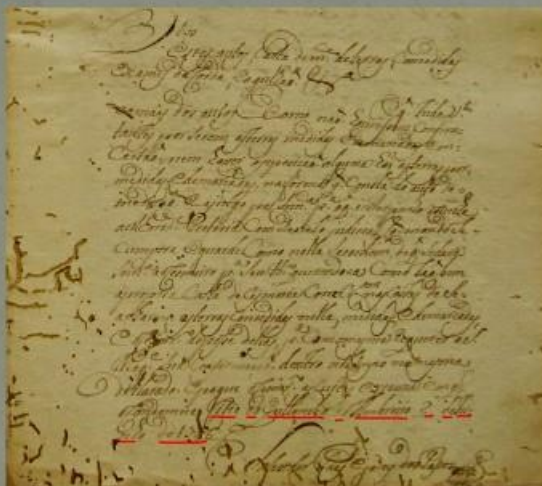
LEPA – Laboratório de estudos e Pesquisas Arqueológicas

Fontes escritas

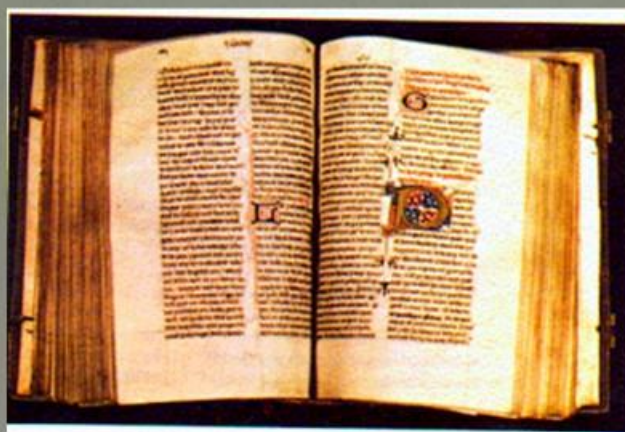
- As fontes escritas (cartas, discursos, leis, livros, entre outros) foram, durante muitos séculos, os únicos vestígios considerados legítimos para o historiador recuperar o passado;
- O que devemos cuidar: onde, quando, por que, por quem e para quem foi produzida;
- Ciências auxiliares: arquivologia, biblioteconomia, paleografia...



PROCESSOS JUDICIAIS



LIVROS



JORNAIS



Segunda visita:

DELFOs – Espaço de documentação e
Memória Cultural da PUCRS

<http://www.pucrs.br/delfos/?p=capa>

Fontes Visuais

- São imagens, pinturas, fotografias, anúncios de publicidade e outros, sempre importantes como fontes históricas informativas de épocas, pessoas e das sociedades nas quais foram produzidos.
- No caso específico das pinturas, é possível identificar muitos aspectos do cotidiano, como cenas urbanas e rurais, trabalho escravo e vestuário, dentre outros aspectos.

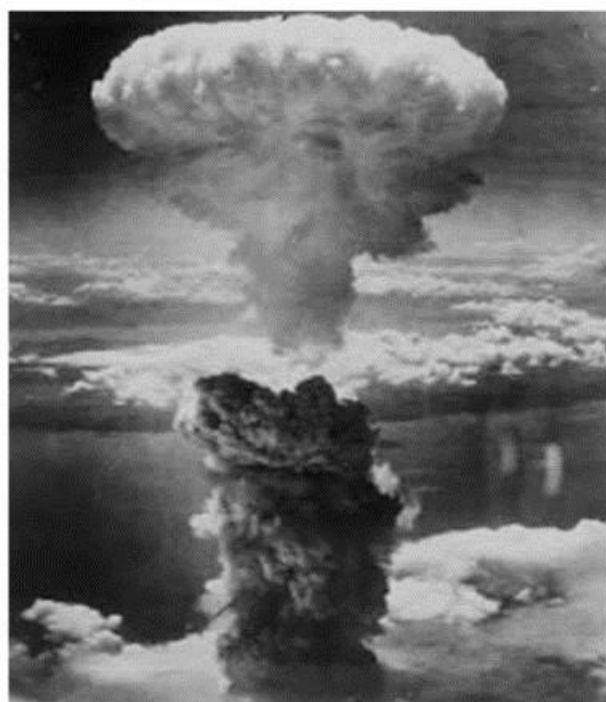
Fontes Visuais



*Pintura
de
Almeida
Júnior -
Caipira
picando
fumo*



Mapa-múndi de Desliens, Dieppe, 1567



Fontes orais

- A história oral é o trabalho de pesquisa que faz uso de fontes orais, coletadas por meio de entrevista oral gravada, em diferentes modalidades.
- Ela passa a ser utilizada a partir dos anos 1950, com a invenção e difusão do gravador a fita na Europa, América do Norte e América Central por historiadores, antropólogos, cientistas políticos, sociólogos, pedagogos, teóricos da literatura, psicólogos e outros profissionais que adquirem relatos orais como fontes para a compreensão do passado, ao lado de outros documentos, como fotografias e documentos escritos.

inovadora

- A história oral se mostra inovadora ao dar atenção especial a pessoas que são consideradas excluídas da história, como por exemplo, o proletariado, as mulheres e os idosos, à história do cotidiano e vida privada, à história local e enraizada, além de possuir abordagens que priorizam uma história próxima e comum a qualquer pessoa, que foca as diferentes maneiras de ver e sentir,;
- Micro-história.

problemas

- Apesar de seu uso crescente, a sua credibilidade enquanto fonte é questionada por parte de alguns acadêmicos porque o entrevistado pode ter uma falha de memória, pode criar uma trajetória artificial, se auto-celebrar, fantasiar, omitir ou mesmo mentir;
- Mesmo diante dessa "não confiabilidade da memória", conseguiu-se estabelecer uma metodologia bem estruturada para a produção de dados a partir dos relatos orais.





- “A história se faz com documentos escritos, quando existem. Mas ela pode e deve ser feita com toda a engenhosidade do historiador.. Com palavras e sinais. Paisagens e telhas. Formas de campos e ervas daninhas. Eclipses lunares e cordas de atrelagem. Análises de pedras pelos geólogos e de espadas de metal pelos químicos. Numa palavra, com tudo aquilo que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem”. (1989, p. 249).

Combates pela história

Lucien Febvre

OBS: as imagens de materiais líticos são do acervo pessoal, feitas nas aulas da graduação em História; as demais encontram-se disponíveis na internet.

ANEXO 3 – Dados sobre os objetos selecionados no LPA

Figura 10 – Material lítico – Calibrador

Procedência: Possivelmente Litoral Norte

Peça sem identificação precisa, procedente do acervo MCT/PUCRS

Figura 11 – Lítico – Bola de boleadeira

Coleção Jetter Bertolleti

Sem procedência

Sem autor da doação.

Figura 12 – Peça em cerâmica Grês, tinteiro de mesa. Fábrica “Doulton” com superfícies brilhantes e opacas. Comuns no século XIX (descrição na etiqueta)

Procedência: Porto Alegre – Camelódromo

Quadrícula J16 – 2ª etapa de escavação

Pesquisador: Claudia Uessler e Priscila

Figura 13 – Bule (louça branca)

Projeto Acomp. Monit. Salv. Arq. Sítio Praça Rui Barbosa.

Implantação CPC - Porto Alegre, 2007.

Sítio: RS JÁ 06 Quadra H-14

Figura 14 – bumerangóide

Material não encontrado no catálogo, proveniente de doação (provavelmente).

Figura 15 – Fragmentos cerâmicos:

Peças sem etiquetas: Material sem identificação proveniente de escavações no alto Uruguai.

Acervo MCT/PUCRS

Peça com etiqueta: Fragmento de panela com decorações serrunguladas. (descrição do catálogo Jetter) Grupo: Guarani

Doador: Josmar Puhl

Procedência: Itacolomi, Gravataí- RS Loteamento Palermo.

Figura 16 – Garrafa Grês

Projeto Acomp. Monit. Salv. Arq. Sítio Praça Rui Barbosa.

Implantação CPC – Porto Alegre – 2007.

Sítio: RS JA 06 Área K21

Data: 05/12/2007

Figura 17 – Peso de rede

Material não encontrado no catálogo, proveniente de doação (provavelmente).

Figura 18 – Machado Tupi-guarani confeccionado em rocha vulcânica, lavas da serra Geral utilizados principalmente para o corte de lenha. (descrição da coleção Jetter)

Procedência: Rio Grande do Sul

Sem mais informações.

Figura 19 – pontas de flechas

Ponta escura: réplica (para a exposição “12.000 anos de História: Arqueologia e Pré-História do RS”, realizada no Museu da UFRGS).

Ponta branca

Típica da Tradição Umbu

Classificação Magalhães 4

Catálogo pertencente ao Irmão Guilherme Naue, provavelmente das regiões pampeanas.

Sem informações de escavação.

Figuras 20 e 21 – Faiança fina decorada pelo método Transfer-printing

Escavada na 3 etapa de escavação do Camelódromo, quadrícula K17.

Procedência original: Europa

Procedência do material: Porto alegre

5 pedaços colados

Acervo MCT/PUCRS

Figura 22 – Zoólito da coleção Irmão Guilherme Naue

Escavado em 1982

Procedência: RS

Sem mais informações