

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

**“Professora, os Guarani eram índios?”
Apontamentos sobre o ensino de história pré-colonial em Viamão, RS**

Marilise Moscardini dos Passos

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em História.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sílvia Moehlecke Copé

Porto Alegre

Novembro de 2011

Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero agradecer a minha orientadora, professora Sílvia Copé, pela acolhida e apoio, e por ter aceitado orientar um trabalho que versa sobre a aplicação da temática indígena no ensino de história.

Agradeço também aos membros da banca, professores Jairo Henrique Rogge e Enrique Serra Padrós, por gentilmente aceitarem participar da avaliação de meu peculiar trabalho de conclusão.

Expresso meu agradecimento à professora Adriana Schmidt Dias, pela oportunidade de trabalhar com a arqueologia durante grande parte de minha graduação, período no qual fui bolsista de iniciação científica FAPERGS, instituição que desejo também agradecer.

À querida professora Carla Meinerz, por todo o incentivo dado na realização do trabalho, até quando eu mesma não acreditava na conclusão deste. Reforço meu agradecimento ao professor Padrós pela conversa inicial acerca da viabilidade do trabalho (apesar do susto que tomei...).

Gostaria de agradecer muito aos colegas da biblioteca do Instituto de Física, pela compreensão neste último e agitado semestre. À Cleusa Pavan e Rosa Mesquita pelos horários concedidos para que eu pudesse estudar e aos demais pelos momentos de muitas risadas na SATA.

Aos meus pais, quem muito amo, pelo apoio incondicional que me deram nesses anos de graduação, sem o qual eu não teria condições de seguir adiante. À minha mãe de modo especial por sempre “me atender como eu merecia”... À minha irmã Mariângela, pelo incentivo e ajuda, os quais foram determinantes para que eu concluísse esse trabalho, e sua dedicação incansável, especialmente por dispor de poucos momentos de folga. Agradeço muito aos xingamentos de meu irmão Marino Jr., que de um modo meio torto também me motivaram a fazer o trabalho. Assim como aos demais familiares, entre cunhados e os meus amados sobrinhos.

À minha querida prima Lena, por seus conselhos sempre valiosos e por me ajudar sempre a acreditar mais em mim mesma. Ao meu primo Jonathas, pelo apoio e auxílio na gravação dos relatos dos professores.

Durante a graduação, tive a oportunidade de conhecer pessoas bonitas e inteligentes, mas é uma pena que isso não ocorreu... que o diga Marcus Carvalho e Riva Chevalier... Adoro vocês!

Aos amigos do tempo da B.U.R.C.A., Leonardo Guarnieri e Jonas Gregório de Souza, assim como minhas queridas companheiras “burquetes”, Tatiana Trindade e Denise Xavier.

Aos meus amigos/colegas/semi-conhecidos pelos inúmeros momentos de diversão desde a nossa entrada no curso: Diego Marques, Ivan Ramires, Marcos Luft, Lionei Brocca e mais recentemente Lucas Monteiro.

À querida amiga Gabriela Konrath, antiga companheira de laboratório, cuja amizade sobreviveu aos momentos de adversidade. Aproveito para agradecer de modo especial a Eduardo Peruzzo, por todo o apoio recebido durante este último ano.

No ano de 2008, tive a oportunidade de conviver e conhecer melhor colegas que viriam a ter um significado muito especial em minha vida... tornando-se meus grandes amigos. Desse modo, preciso expressar meus agradecimentos a essas pessoas que tanto me ajudaram e estiveram do meu lado em momentos cruciais no decorrer do curso.

À Roberta Porto Marques, pelos aconselhamentos mútuos e opiniões sempre sensatas. Apesar da distância que nos separa neste momento, sei que Robertinha torce muito por mim.

À Maurício Minuzzo, meu eterno companheiro de equipe π , com quem dividia o laboratório de arqueologia e aos poucos passei a dividir vários aspectos de minha vida. Como ele mesmo lembrou nos agradecimentos de seu TCC, as aventuras que vivemos nesses últimos quatro anos dariam mesmo um livro, de tão inusitadas... Aproveito para agradecer também ao seu companheiro José Carlos Vieira, por sua paciência e simpatia mesmo com meus telefonemas fora de hora, além de fornecer caronas quando já era tarde para ir ao ponto de ônibus pegar o Viamão...

E por último, à Bárbara Lopes, que além de amiga, também é minha *partner* na boêmia. Nossas aventuras na *night* de Porto Alegre também dariam o que falar, tais as situações engraçadas e únicas que vivemos... Não tenho palavras para expressar o quão fundamental foi o apoio desta amiga na realização do meu trabalho de conclusão, com seu importante incentivo e me fazendo acreditar que tudo daria certo, inclusive nas horas em que eu própria duvidava.

Em suma, para todas as pessoas que acreditam e sempre torceram por mim, meus sinceros e eternos agradecimentos. Este trabalho é dedicado a todos vocês!

Sumário

Introdução	5
Capítulo 1 – Entre a letra da lei e o espaço escolar	9
1.1.1 As legislações e o currículo escolar	9
1.1.2 Sobre a lei 11.645/08	13
1.2.1 Panorama geral sobre a rede de ensino de Viamão.....	16
1.2.2 Apresentação da pesquisa de campo	17
Capítulo 2 – A História indígena e a sala de aula	21
2.1 O PCN e a composição dos Planos Político-Pedagógicos	21
2.2 O Relato dos docentes	25
2.2.1 <i>Abordagem do tema Pré-História Geral, das América e Brasil</i>	25
2.2.2 <i>Fontes e Materiais de Pesquisa Utilizados nas aulas</i>	26
2.2.3 <i>Pré-História do Rio Grande do Sul e Viamão</i>	27
2.2.4 <i>As principais dificuldades de abordagem</i>	28
2.2.5 <i>A lei 11.645/08 e a sala de aula</i>	29
2.2.6 <i>Participação na elaboração do Plano Político-Pedagógico</i>	30
2.3 Observações sobre os livros didáticos.....	32
Capítulo 3 – Para sair do papel: estratégias de ação e intervenção no ensino da história pré-colonial municipal	39
3.1 Contextualização da História Indígena na região de Viamão	39
3.2 As ações de Educação Patrimonial e a Arqueologia.....	42
3.3 Educação Patrimonial: uma proposta para o ensino da história pré-colonial regional	46
Considerações Finais	49
Fontes	50
Referências bibliográficas	51
Bibliografia	52
Apêndices e anexo	53

Introdução

Durante minha experiência de Estágio Docente para o Ensino Médio no primeiro semestre do ano de 2010, ministrei aulas para turmas do primeiro ano em uma escola estadual em Viamão. Segundo as orientações do professor que supervisionava o estágio, deveríamos trabalhar com os alunos alguma unidade temática de nossa escolha, respeitando a grade curricular estabelecida pela escola.

Quando iniciei o estágio, o professor titular de história estava revisando o conteúdo de pré-história¹ mundial, abordando temas como a origem do homem, grupos de caçador-coletores e agricultores, além de alguns tópicos sobre pré-história na América e Brasil. Como na época era bolsista de iniciação científica em arqueologia e trabalhava pesquisando contextos arqueológicos do Rio Grande do Sul, resolvi então trabalhar com os alunos a pré-história do referido Estado. Procurei abordar o tema sobre os primeiros registros de paleoíndios no nosso Estado, datações mais antigas para os sítios arqueológicos, suas localizações, seus costumes.

Para ilustrar o conteúdo aplicado, além do texto didático preparei uma montagem com algumas imagens (fotos e desenhos) para serem mostrados aos alunos após a aula expositiva. Nos slides foram postos imagens de sítios arqueológicos e artefatos em sua maioria associados a grupos indígenas pré-coloniais do RS, desde pontas de flechas pertencentes a caçador-coletores até vasilhas cerâmicas Guarani. Incluí também um vídeo de uma reportagem veiculada no RBS Notícias de julho de 2009², no qual mostram uma urna indígena que fora encontrada por moradores de um sítio na zona rural de Viamão.

Conforme fomos vendo o conteúdo, pude perceber que os alunos ficaram bem curiosos com o tema proposto, alguns inclusive surpresos, comentando que não tinham sequer pensado que no nosso Estado também houvera a presença desses grupos indígenas do passado, especialmente em sua cidade. No entanto, o fato que me chamou

¹ No presente trabalho não discutirei a aplicabilidade dos termos pré-história e história pré-colonial, visto que ambos são usados em produções acadêmicas. Para uma discussão da aplicação dos termos no ensino ver SOARES, André Luiz Ramos; KLAMT, Sergio Célio. “Pré-história e arqueologia: sugestões metodológicas para a educação infantil e ensino fundamental”. Revista do CEPA, Santa Cruz do Sul, v. 28, p. 19-43, n especial, 2004.

² A reportagem foi exibida no dia 10/07/2009. O sítio fica localizado em Águas Claras, zona rural de Viamão. O link para a reportagem está disponível no site: <http://mediacenter.clicrbs.com.br/templates/player.aspx?channel=44&contentID=68998&uf=1> Último acesso em 04/11/2011.

a atenção fora a pergunta feita por uma aluna após a leitura e explicação do texto, quando no final da aula ela levanta a sua mão e fala com certo espanto: “*professora, os Guarani eram índios?*” Confesso que fiquei intrigada quando a aluna comentou que realmente não fazia idéia de que os Guarani faziam parte do conjunto de grupos indígenas do Brasil.

No momento em que a aluna colocou esta questão, fiquei surpresa. Todavia, quando refleti sobre a pergunta, lembrei-me de minha própria formação escolar. Tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Fundamental, esses conteúdos não foram vistos em sala de aula. Tanto é que, antes de entrar no curso de História, a palavra “charrua”, para mim, remetia a uma marca de refrigerante... Além disso, em conversas informais com amigos e familiares, constatei que, da mesma forma que eu, eles também tinham pouco (ou nenhum) conhecimento do assunto.

Tais experiências me fizeram pensar em quão pouca informação as pessoas possuem em relação ao passado pré-colonial. Seria essa uma lacuna deixada pelo ensino escolar básico, visto que, muitas vezes, as pessoas não imaginam que seu próprio município tenha registro de passagem ou ocupação por parte dos grupos indígenas no passado?

Essa questão é muito relevante, visto que em Viamão há vestígios arqueológicos que indicam serem anteriores à ocupação europeia no atual Estado do Rio Grande do Sul. Segundo Souza³, indícios mais antigos de ocupação para a região podem remeter às populações de caçadores-coletores de paisagens abertas, cujas datações mais antigas atingem até 10.000 anos A.P. para a Serra do Sudeste. Para a região anteriormente citada, existe ainda o registro de ocupação de grupos horticultores, além de um aumento da circulação de outros grupos, verificados desde 2.000 anos antes do presente, como os Tupiguarani, por exemplo. Com relação a estes últimos, foram levantados alguns sítios para o município.

Com base nas informações acima, penso que o município se constitui em um interessante campo para a realização desta pesquisa, visto que Viamão possui referenciais indígenas. Ademais, minha formação escolar básica, especificamente o Ensino Fundamental, foi realizada em uma escola da rede municipal da referida cidade.

Refletindo sobre essas questões, proponho, no presente trabalho, iniciar um breve diagnóstico sobre o ensino da história pré-colonial no município de Viamão.

³ SOUZA, José Otávio Catafesto de. As sociedades indígenas na região de Viamão. IN: BARROSO, Véra Lucia Maciel (ORG.). *Raízes de Viamão*. Porto Alegre: FAPA- EST, p. 42-45, 2008.

Procuro verificar se esta temática é trabalhada em sala de aula nas séries finais do Ensino Fundamental na rede municipal, tendo em vista que a abordagem de conteúdos como pré-história geral e do Brasil é prevista para as séries finais do Ensino Fundamental, conforme estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁴.

Deste modo, este trabalho visa a fazer uma reflexão sobre como está a abordagem do tema no município atualmente, tendo em vista a experiência didática que vivenciei como aluna no passado. Tenciono averiguar qual a postura das escolas do município para esta questão, e se o referido conteúdo é visto em sala de aula. Objetivo verificar também quais os métodos usados pelos professores para esta abordagem, ou seja, quais os recursos para explicitar o conteúdo frente aos alunos.

A fim de construir esse esboço inicial sobre o ensino de história pré-colonial em Viamão, adotei alguns procedimentos que me pareceram pertinentes para dar início à pesquisa. Inicialmente, procurei localizar e verificar o que diz a legislação vigente em relação ao ensino de história voltado às temáticas que selecionei. Para isso, investiguei, no site do Ministério da Educação e Cultura (MEC) a Lei de Diretrizes e Bases (LDB)⁵ e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Levando em consideração que o ensino de história pré-colonial traz à tona a discussão sobre o ensino de história indígena, também tomei em conta os pressupostos estabelecidos pela Lei 11.645⁶, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígenas na educação básica.

Em suma, trato a LDB, PCN, os planos pedagógicos – tanto o plano municipal quanto os planos específicos das escolas –, os relatos com os professores e os livros didáticos como *fontes* para a realização do trabalho. Estabelecendo ligações com a bibliografia sobre o ensino de história pré-colonial, sobre o uso da cultura material em sala de aula e sobre a legislação para o ensino, penso contribuir para um esboço acerca do ensino dessa temática. A fim de construir esse início de pesquisa, pretendi estabelecer ligações entre os mecanismos legais do ensino com as percepções dos professores de história, evidenciando suas possibilidades, dificuldades, necessidades e silêncios.

⁴ BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais de História 5ª a 8ª séries*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf

⁵ BRASIL, lei 9.394 – 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

⁶ BRASIL, lei 11.645 – 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm

Desse modo, no primeiro capítulo do trabalho busquei verificar nos textos dos documentos legislativos mencionados acima, as premissas referentes ao universo escolar tangente a elaboração dos planos político-pedagógicos, principalmente no que concerne à inserção de conteúdos no currículo didático. Após esse momento, procurei fazer um levantamento geral sobre a rede escolar municipal de Viamão, apresentando assim, meu campo de pesquisa. Juntamente a isso, faço uma descrição das etapas da minha pesquisa de campo. Para um melhor entendimento por parte dos leitores deste trabalho, resolvi dividir este capítulo em duas partes.

No segundo capítulo, intitulado “A História Indígena e a sala de aula”, apresento os dados empíricos oriundos de minhas visitas às instituições, bem como informações acerca da questão da elaboração dos planos políticos pedagógicos e a inserção da temática indígena nos mesmos. Incluo no meu leque de fontes de análise os livros didáticos utilizados nas escolas que visitei, buscando tecer relações entre os meios e estratégias utilizadas pelos professores para atender a esta demanda de ensino, com seus desafios e problemas.

Finalmente, após apresentar a legislação pertinente, um panorama da estrutura de ensino no município analisado, a realidade observada junto aos professores e seu fazer pedagógico, proponho, no terceiro e último capítulo algumas estratégias para concretizar esta importante proposta que é o ensino de história indígena. Assim, procuro oferecer alternativas para que a temática indígena pré-colonial possa ser inserida em sala de aula, em uma tentativa de minimizar esse desconhecimento que as novas gerações possuem sobre o passado de sua própria região.

Capítulo 1 – Entre a letra da lei e o espaço escolar

1.1.1 As legislações e o currículo escolar

De um modo geral, tanto a LDB quanto o PCN estabelecem que os conteúdos escolares devem obedecer a uma grade curricular comum para os estabelecimentos de ensino em todo o país, de forma a assegurar uma mesma base formativa a todos os alunos. Todavia, ambas assumem que as realidades regionais e locais devem ser consideradas na elaboração dos currículos.

As leis e diretrizes que regem a educação brasileira ainda são recentes. A LDB foi instituída em 1996 e desde então vem sofrendo constantes alterações que objetivam aprimorar a sua própria redação com o estabelecimento de normas que venham a qualificar o ensino no país. Já os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados para servirem como um guia, mas não uma imposição às escolas e professores. Mesmo o plano didático escolar é passível de sofrer alterações conforme a disposição, o conhecimento e interesses do corpo docente.

Segundo as premissas estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases, cabe à União, em colaboração com a administração dos Estados e municípios, estabelecer diretrizes para a educação nacional, abarcando todos os níveis da educação básica, da educação infantil ao Ensino Médio, orientando o planejamento dos currículos e seus conteúdos, no objetivo de garantir uma formação comum às diversas regiões do país.

Neste ínterim, aos municípios são delegadas as funções de desenvolvimento e organização de seus sistemas de ensino, devendo estes estar integrados às políticas da União e dos Estados. No artigo 26 da LDB está explicitado que os currículos para o Ensino Médio e Fundamental devem ter uma base de conteúdos comuns para as escolas de todo o país, porém estes devem ser complementados por informações que visem abranger temáticas referentes às regiões e/ou locais aos quais a escola pertence.

Este pressuposto também é salientado no PCN, ressaltando que os alunos de todos os recantos do país, mesmo as regiões mais distantes e desfavorecidas economicamente, tenham direito de acesso ao conjunto de conhecimentos produzidos, os quais, segundo explicitado no plano, são imprescindíveis ao exercício de construção da cidadania. O acesso aos bens culturais, aos conhecimentos gerados a partir das pesquisas desenvolvidas no país, ao patrimônio histórico, entre outros, deve ser de conhecimento público, como é ressaltado no texto:

“Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.”⁷

Dessa maneira, segundo tais normas, mesmo que o nosso país seja marcado pelas diferenças sociais e também culturais, que exigem diferentes abordagens pedagógicas, existem elementos comuns que devem ser levados a todos os alunos.

No entanto, tanto os textos da LDB, quanto o do PCN ressaltam que apesar de os currículos do ensino básico ter de respeitar a uma formação comum, ao mesmo tempo é recomendado que estes sejam adaptados conforme as especificidades da região ou localidade na qual se encontra a escola. Nesse aspecto, as instituições são dotadas de autonomia para elaboração e planejamento de suas propostas pedagógicas, tal como é exemplificado no Artigo 15 da LDB: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.”

Com relação a este pressuposto, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados com o objetivo de ser um referencial pedagógico, tendo como destinos as secretarias de educação, escolas públicas e privadas, instituições de pesquisa, faculdades, entre outros. As proposições expostas no documento, desse modo, serviriam como um norteador para as instituições de ensino, uma orientação para auxiliar o planejamento dos currículos escolares, contribuindo assim para uma melhor organização do sistema educacional no país. Conforme explicitado no documento, a partir dessa premissa, todas as escolas brasileiras teriam um mesmo guia no qual embasar seus planos político-pedagógicos, fazendo com que os conteúdos didáticos previstos para o Ensino Fundamental fossem equiparados em sua aplicação.

Porém, é importante ressaltar que o PCN não se constitui em uma obrigação aos educadores de seguirem suas propostas, nem um modelo homogêneo, mas sim um

⁷ BRASIL, 1998, p.5.

embasamento para a elaboração dos planos das escolas, nos quais os profissionais da educação têm autonomia para fazerem suas escolhas quanto ao currículo. Trata-se de uma proposta que visa o debate e o fomento à reflexão no campo educacional, levando em consideração as especificidades e particularidades regionais das instituições de ensino e dando plenas condições às secretarias e instituições para adaptarem as propostas oferecidas aos seus próprios projetos didáticos.

Conforme exemplificado no texto, a discussão das propostas elaboradas pelo PCN deve ocorrer em diferentes níveis de concretização. Assim, o primeiro nível se constituiu na própria instituição dos Parâmetros, fruto de intensos debates e reflexões por parte de profissionais da área da educação de todo o país. Já o segundo nível corresponde à discussão e posterior adaptação das propostas nos estados e municípios através das secretarias de educação, as quais vêm posteriormente a apontar uma diretriz curricular comum que tem como função servir de padrão às escolas do município. O terceiro nível de concretização vem a ser o uso ou não dos pressupostos do PCN na elaboração do plano político pedagógico escolar, quando deve contar com a participação de todo o corpo docente, sendo objeto de debate e reflexão, procurando respeitar a realidade sociocultural na qual a escola está inserida. Finalmente, o quarto e último nível de concretização corresponde à aplicação dos conteúdos em sala de aula, momento em que o professor termina por adaptar a elaboração curricular ao grupo de alunos, o qual deve levar em consideração as especificidades apresentadas pelo corpo discente em sala de aula.

Desse modo, conforme já reiterado acima, as propostas do PCN não são regras fechadas, ao contrário, as secretarias de ensino, assim como as instituições tem a liberdade de adequar essas proposições levando em consideração a realidade social no qual está inserida a comunidade escolar. Nesse sentido, a seleção de conteúdos e a delimitação da proposta político-pedagógica têm um fator determinante na formação didática do corpo discente, em um processo no qual convém destacar que a autonomia do professor vem a ser uma peça chave na concretização das propostas.

Na visita que fiz à Secretaria Municipal de Educação (SME), questionei a professora Antonia, coordenadora do setor pedagógico da Secretaria sobre esta questão. Nessa ocasião ela confirmou os pressupostos do PCN, afirmando que a diretriz curricular municipal realmente é baseada nos parâmetros, todavia eles têm autonomia para fazerem a adaptação necessária para os assuntos concernentes ao nosso Estado e o município. No entanto ela me relatou que a Secretaria estabelece suas diretrizes, mas

estas são repensadas no contexto da elaboração dos Planos Político-Pedagógicos (PPPs) nas escolas, ficando a cargo da equipe pedagógica das mesmas o planejamento final dos currículos didáticos.

Na escola Vinte de Setembro, conversei também com uma das supervisoras que me confirmou que eles recebem orientação da SME, porém as recomendações expostas na diretriz podem ser adaptadas ou não no plano curricular da escola, momento este em que há a inclusão ou exclusão de conteúdos conforme as particularidades do corpo docente.

Em suma, tanto nos textos da LDB e do PCN, quanto no diálogo com a secretária Antonia da SME, é reiterado que as escolas são dotadas de autonomia para elaborarem seus currículos conforme as necessidades e as possibilidades didáticas que compreendem o quadro da formação escolar. O plano político-pedagógico de uma escola deve ser estabelecido a partir da contribuição dos membros da equipe pedagógica da escola, incluindo os professores das diversas disciplinas.

Esse ponto vai ao encontro da pressuposição argumentada no PCN, em relação aos níveis de concretização, no qual o professor tem a palavra final sobre a escolha das matérias a serem vistas na sala de aula. Neste aspecto, é importante salientar que os currículos didáticos estão abertos às constantes alterações passíveis de ocorrer no âmbito da sala de aula, visto o interesse dos alunos frente ao assunto que está sendo abordado no momento, os quais podem contribuir com levantamento de questões e menções a reportagens vistas na televisão ou jornal.

Em relação à autonomia no plano curricular da escola e a abrangência ou não de certos conteúdos, deve-se levar em conta uma série de fatores inerentes ao processo de formação dos educadores, assim como algumas ocorrências que permeiam o universo das escolas públicas, tanto a nível municipal quanto a nível estadual.

Em uma aula das disciplinas de estágio docente em história, na qual o assunto visto era a preparação das aulas e a dúvida sobre quais temáticas deveríamos abordar no estágio, um dos meus professores salientou que a elaboração e planejamento do currículo didático eram permeados por escolhas políticas por parte dos professores. Refletindo sobre essa questão, penso que tais escolhas políticas começam a ser formadas ainda no âmbito do curso universitário, quando os alunos inevitavelmente inclinam-se para o estudo e pesquisa de determinada temática de seu interesse, em detrimento de outras. A formação superior orienta-se, desse modo, pela subjetividade do

estudante, onde a afinidade e o gosto por certos temas poderão acabar sendo a tônica de sua futura didática como professor.

No curso de história da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por exemplo, além das disciplinas obrigatórias de Pré-história Geral e Arqueologia, também são oferecidas as eletivas História da América Pré-Colombiana e Pré-história Brasileira. No entanto, sabe-se que nem todos os alunos do curso fazem estas disciplinas, visto que também são oferecidas outras disciplinas optativas referentes às diversas áreas da pesquisa em história. Desse modo, o que prevalece é o interesse do aluno frente a uma determinada temática, o que acaba por torná-lo mais hábil em determinado período histórico, porém com certa defasagem em outros. Assim como ocorre na UFRGS, pode também acontecer em outras faculdades.

Claro está que realmente é complicado para nós estudantes cursarmos todas as disciplinas eletivas oferecidas pelo curso, tendo em vista a quantidade e a diversidade dos assuntos. Porém para quem cursa licenciatura isso pode vir a se tornar um problema no futuro, já que no ensino básico muitas vezes o professor acaba por lecionar em toda a seriação do Ensino Fundamental ou Médio, tendo de dar conta de vários períodos históricos e não somente do seu tema de maior interesse.

As colocações vistas no texto acima se aplicam para todo o currículo do ensino básico, entre as diversas disciplinas e temáticas. No meu entendimento, o ensino de História do Brasil também deveria ser planejado visando o cumprimento destas proposições, estando o plano de conteúdos aberto para a inclusão de aspectos da história do Rio Grande do Sul e mesmo do município onde se localiza a escola, neste caso Viamão. Esta suposição também caberia, então, para o ensino da história pré-colonial da nossa região.

1.1.2 Sobre a lei 11.645/08

Em 2008 vamos ter um novo capítulo na história dos grupos indígenas no Brasil com o estabelecimento da Lei ordinária nº 11.645/08 que vem a incluir o ensino da História e cultura indígenas nos currículos das escolas básicas de todo país. Essa lei surge como uma modificação à lei 10.639/03 que instituía a obrigatoriedade do ensino da História da África e História e cultura dos afro-descendentes no Brasil, sendo uma alteração à LDB (Lei 9.394/96). O artigo 26 da LDB demandava que todos os estabelecimentos escolares no país deveriam ser constituídos por uma base curricular

comum, a qual devia ser complementada pelas especificidades das diversas regiões e locais nas quais se situam as escolas. No entanto, com a alteração, ficou estabelecida também a inclusão obrigatória do ensino da história desses povos antes praticamente excluídos dos conteúdos escolares do país, tal como segue na citação:

“Art 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”

Conforme explicitado no artigo, o objetivo dessas alterações é a valorização da história e cultura dos povos que ajudaram a formar a sociedade brasileira. Nesse contexto, o ensino da História do Brasil deverá levar em conta o resgate da contribuição das diversas etnias e culturas no histórico da formação do país, com destaque para as culturas de matriz indígena, africana e européia. Ainda de acordo com as determinações expostas no parágrafo, o ensino da cultura desses povos deverá ser incluído em todas as séries do ensino básico, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, até o Ensino Médio.

A promulgação dessas leis acontece concomitantemente com a conquista de alguns direitos pelos grupos afro-descendentes e indígenas no nosso país. Como exemplo, o estabelecimento da Lei 10.639/03 foi realizado no mesmo ano da publicação do decreto nº 4.886/03, o qual veio a instituir a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Essas conquistas para os direitos dos povos afro-descendentes ocorrem em um cenário global que durante as últimas décadas vem promovendo intensas discussões sobre formas de combate ao racismo, xenofobia e intolerância.

No entanto, ao tempo em que as leis são instituídas no intuito de contribuir para a luta desses grupos, vemos também o surgimento de dúvidas e questionamentos acerca da recepção e do efetivo cumprimento da lei por parte dos estabelecimentos de ensino. É de senso comum o conhecimento de que uma boa parte das leis instituídas no Brasil tende a demorar em serem de fato cumpridas, ao mesmo tempo em que demanda das escolas certo tempo para a adaptação das leis impostas. Esse pode ser um fator que venha a impor entraves na aplicação da lei, visto que este se constituiu em um campo sensível para a inserção de temas antes negligenciados nos currículos escolares.

Conforme observa Pereira⁸, no Brasil, em plena fase do processo de redemocratização, o tema entra na esteira dos debates com respeito às desigualdades históricas que resultaram na negação dos direitos de populações afro-descendentes e indígenas. Segundo esta premissa, a promulgação de leis são consequências das forças de diferentes instâncias presentes em um determinado cenário de negociações, e do mesmo modo, a sua recepção também pode se dar em cenários onde atuam interesses variados. Para Pereira, porém, o efetivo emprego da lei pode remeter, nos estabelecimentos escolares, a desafios de natureza diversa, conforme salienta:

“Se por um lado, a promulgação desta legislação se realizou em contexto de democratização social e de luta assertiva pela conquista de direitos de cidadania no país, ela se vinculou a contextos escolares diversos – por suposto, não há como prever que a recepção e prática desta legislação ocorrerão de forma homogênea ou mesmo da maneira como é prescrita ou prevista. Todos sabemos o quanto há de ressonância – ou de distância – entre o conteúdo de uma lei e a sua prática nas mais variadas circunstâncias, sobretudo no ambiente escolar. A recepção é terreno de autonomia”. (p.149)

Neste artigo, a autora reflete sobre os resultados de uma pesquisa realizada em 2009 com professores da rede pública estadual de ensino da região metropolitana de Belo Horizonte (MG), que visava produzir um quadro sobre a receptividade das leis nas escolas. De acordo com a pesquisa, os resultados revelaram um quadro preocupante, onde os equívocos, desinformação e racismo imperaram nos ambientes escolares. Desde a promulgação das já mencionadas leis, foram registradas a oferta de cursos, palestras e seminários que visam contribuir na formação dos professores e dotarem estes de subsídios para abordar a temática em suas aulas; no entanto, algumas situações persistiam. Foram verificados que uma boa parte dos livros didáticos vinha povoada por

⁸ PEREIRA, J.S. Diálogos sobre o exercício da Docência – recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 147-172, jan./abr., 2011.

informações equivocadas, nem sempre vinham com a adequada revisão de conteúdos a fim de suplantarem abordagens que prescreviam atitudes racistas ou a repetição dos estereótipos sobre os grupos étnicos mencionados.

Sobre o ensino de História e cultura indígena especificamente, a situação se mostra de forma mais complexa. Uma das professoras entrevistadas pela autora comentou que para os alunos menores, parece que os índios representam seres mitológicos ou folclóricos, tão distantes deles, com suas roupas e costumes estranhos. Neste quadro, há praticamente uma supressão da humanidade dos grupos indígenas, como se eles não fossem gente como a gente (p. 164).

A pesquisa de Pereira revelou também que os próprios docentes admitem o desconhecimento sobre o tema, especialmente quando se trata da realidade dos grupos indígenas contemporâneos. Outra questão levantada pelos docentes é relativa à defasagem que eles mesmos têm sobre o tema, visto que a maioria denotou a necessidade de uma melhor formação para a abordagem do assunto em sala de aula. Conforme as respostas obtidas, “vários professores foram incisivos em afirmar a necessidade de ampliação das oportunidades de formação, solicitando a institucionalização de momentos de encontro e troca entre os docentes” (p.163). Os materiais didáticos também não ficaram isentos de críticas por parte dos docentes, pois para eles há uma grande defasagem neste campo, tal qual colocam: “há a necessidade de qualificação da discussão a respeito da qualidade dos materiais para uso em sala de aula, em especial para o ensino de história e cultura indígena. (...), pois, como ensinar o que não se conhece?” (p. 163).

Com base na exposição acima, concernente ao universo das legislações, verifica-se que há a possibilidade da inserção de temas relacionados à história indígena pré-colonial, devido ao teor de autonomia conferido às instituições escolares. Em vista disso, a partir deste momento passarei à apresentação do meu campo de investigação associando a atual situação escolar de Viamão, bem como meus procedimentos metodológicos utilizados para resolver meu problema de pesquisa.

1.2.1 Panorama geral sobre a rede de ensino de Viamão

O município de Viamão é formado, atualmente, por uma população de aproximadamente 239.384 habitantes, distribuídos em uma área territorial correspondente a 1.494,3 km². Sua população urbana está em torno de 224.962 pessoas,

enquanto na área rural o número de moradores fica em torno de 14.272. O município está situado na confluência das rodovias RS-118 e RS-040, tendo como zonas limítrofes a cidade de Porto Alegre no lado oeste (distando 24km do centro desta), a cidade de Alvorada ao norte, Capivari do Sul a leste e a Lagoa dos Patos ao sul⁹.

De acordo com os dados encontrados no site do IBGE¹⁰, a rede escolar de Viamão é composta por 34 escolas de Educação Infantil, 96 escolas de Ensino Fundamental, 21 escolas de Ensino Médio e um estabelecimento de Ensino Superior (unidade da PUCRS - Campus Viamão), totalizando em 151 estabelecimentos de ensino.

A diretriz municipal encontra-se sob a 28ª Coordenadoria Regional de Educação¹¹, sendo a administração escolar responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, a qual se responsabiliza pela formação escolar que abrange desde a pré-escola, até as séries finais do Ensino Fundamental.

A rede municipal de ensino é constituída por 70 escolas no total, sendo 58 estabelecimentos de Ensino Fundamental e 12 Pré-escolas. Em 2009, segundo a pesquisa do IBGE, para o município teve-se o registro de 23.904 matrículas e seu quadro docente contava com 717 professores. Nas escolas de Ensino Fundamental, a predominância é de escolas cujas seriações vão do 1º ao 5º ano apenas, principalmente aquelas situadas na zona rural do município. No entanto a maior concentração de alunos se encontra em 11 escolas da zona urbana, onde o número de matrículas excede os 7.000 alunos ao ano.

1.2.2 Apresentação da pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi iniciada contatando a Secretaria de Educação do município de Viamão objetivando verificar como se organizavam as políticas municipais de educação. Foi recebida pela coordenadora do setor pedagógico, a pedagoga Antônia, quem muito gentilmente se dispôs a ouvir o projeto do meu trabalho

⁹ Informações obtidas no site da prefeitura de Viamão. Disponível em: www.viamao.rs.gov.br, último acesso em 22/10/2011. Os dados populacionais remetem ao censo demográfico de 2010.

¹⁰ Disponível no site: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Último acesso em 05/11/2011. Os números relatados nessa pesquisa são referentes ao último senso escolar realizado em 2009.

¹¹ CRE: 28- Gravataí/ COREDE: Metropolitana do Delta do Jacuí – dados obtidos no site da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/educa.jsp> Acesso em 29/09/2011.

e concordou em me fornecer informações sobre a estrutura curricular recomendada pelo município, além de me conceder licença para efetuar as visitas às escolas.

Na SME, fui informada de que a cidade conta com um plano curricular municipal que visa servir como orientação ao ensino no município. Entretanto, Antônia comentou que as escolas e os professores têm autonomia em relação à elaboração dos currículos, o que vai ao encontro do estabelecido pela LDB e pelo PCN. Desse modo, pensei ser necessário examinar os planos pedagógicos das escolas municipais. Devido aos limites e alcance do presente trabalho, presumi ser preciso efetuar um mapeamento das escolas municipais existentes e selecionar algumas para pesquisa de campo.

Sendo assim, realizei o referido mapeamento das escolas municipais de Viamão, através de consulta ao site do IBGE e questionamento na SME. Das 58 escolas municipais de ensino fundamental, apenas 18 possuem as séries finais, entre escolas urbanas e rurais. Fiz uma consulta ao site da prefeitura de Viamão, que disponibiliza uma listagem com os números de telefones e a localização das escolas pertencentes à rede de ensino, selecionando algumas para fazer os primeiros contatos. Essa seleção procurou atender os objetivos do trabalho, os quais visavam consultar os planos de ensino de história e se possível conversar com professores que lecionassem para as séries finais do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano¹² (antigas 5ª a 8ª séries).

Além dessas fontes, levei em consideração os livros didáticos utilizados pelos professores nas escolas que visitei. Na breve análise dos livros, busquei perceber quais temas, relacionados à pré-história brasileira, são tratados, quais são os grupos pré-coloniais colocados em evidência, as relações com o contexto geral e a associação com os exercícios propostos. De maneira geral, a ideia é observar se o livro didático fornece subsídios para os professores no trabalho com a referida temática.

A partir disso, dei início aos contatos através de ligações telefônicas. Porém encontrei alguns entraves nesta etapa, pois para algumas escolas que telefonei não atenderam às ligações. Em outras cheguei a ser atendida, porém após explicar o motivo

¹² Em 06 de fevereiro de 2006 foi promulgada a Lei nº 11.274, a qual vem a alterar o artigo 29 da LDB. Essa lei determina a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, sendo a matrícula obrigatória para as crianças a partir dos seis anos de idade no 1º ano. Assim, o Ensino Fundamental que antes era composto por oito anos, agora passa a ter nove, no qual a antiga 5ª série vem a ser agora o 6º ano e a antiga 8ª o 9º ano. De acordo com o artigo nº 5 desta mesma lei, os municípios, os estados e o Distrito Federal tinham o prazo obrigatório até o ano de 2010 para fazerem as adaptações em suas redes de ensino. Disponível para consulta no sítio: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm, acessado em 18/08/2011.

de minha visita à escola, recebi respostas negativas por parte da direção, que não dispunham de tempo para atender a minha visita ou não autorizavam a consulta ao Plano Político-Pedagógico. Já em outras escolas infelizmente havia uma incompatibilidade de horários dos professores.

Assim, logo após encerrar essa primeira etapa de contatos, me foi possível, conforme as situações expostas acima, agendar visitas a seis escolas, nas quais além de receber permissão para consulta aos planos pedagógicos, também pude conversar com os professores que se dispuseram a colaborar com minha pesquisa. Essas escolas estão localizadas em bairros domiciliares da zona urbana do município, com um contingente populacional expressivo e as quais atende um grande número de alunos. Todas oferecem o Ensino Fundamental completo e são escolas de referência em suas localidades.

Esta etapa de saídas a campo foi realizada no período entre o início do mês de setembro até metade de outubro deste ano, pois a frequência das visitas dependia da disponibilidade tanto dos professores, quanto da direção. Em alguns casos tive de fazer uma primeira visita à escola e conversar com a diretora para pedir permissão para realizar a pesquisa e remarcar em outra ocasião em que o professor tivesse um período vago para me atender. Em outras situações, ocorreu também de chegar à escola com a hora previamente agendada e os responsáveis pela direção ou o professor terem um compromisso repentino, fazendo com que uma nova visita tivesse de ser remarcada.

Na visita às escolas que aceitaram a proposta, buscava perceber se em seus Planos Político-Pedagógicos (PPPs), o ensino de história pré-colonial, e, mais especificamente, a história pré-colonial da região era previsto. Evidentemente, os PPPs, por si só, não dão conta da realidade da sala de aula. Por vezes, o que está previsto no plano escolar não é trabalhado em aula; não obstante, conteúdos que não estão previstos nos planos podem vir à tona por questionamento dos alunos ou escolha do professor. Assim, ponderei que havia necessidade de cotejar esses documentos mais políticos e burocráticos com relatos dos professores responsáveis pela disciplina de História.

O questionário aplicado aos professores¹³ contém questões subjetivas a fim de dar oportunidade de os professores refletirem sobre sua prática didática. A partir dessas questões, eles puderam discorrer sobre suas próprias aulas, expondo qual a sua afinidade com o conteúdo aplicado, as suas principais dificuldades na abordagem deste tema,

¹³ O questionário aplicado aos professores se encontra no Apêndice A.

dando-me margem para perceber o quanto de conhecimento sobre a temática indígena eles dispunham. Apesar de o tema central do meu trabalho ser o ensino de história pré-colonial do Rio Grande do Sul e especialmente da região de Viamão, elaborei o meu questionário com perguntas gerais sobre o universo da pré-história e arqueologia, para ter deste modo, um panorama sobre o quanto este tema é visto com os alunos em sala de aula. Procurei incluir no questionário uma última pergunta sobre a elaboração do currículo didático de história no PPP, a qual visava perceber o grau de envolvimento do professor com a escola e com o plano de conteúdos¹⁴.

Com a finalidade de preservar a identidade dos professores que aceitaram responder ao meu questionário, foi acordado que seus nomes verdadeiros não fossem divulgados na escrita deste trabalho, nem posteriormente quando no momento da defesa oral do mesmo. Apresentei a eles um termo de compromisso no qual assegurava o cumprimento do nosso acordo, constando a assinatura de todos os participantes e a minha própria. Assim, no corpo deste trabalho os docentes envolvidos serão mencionados com nomes fictícios, conforme a situação explicitada acima.

Para não perder nenhum detalhe das respostas dadas pelos professores, resolvi gravar os relatos. Porém, mesmo com a garantia de que suas identidades não seriam divulgadas, dois professores preferiram que não houvesse gravação, concordando em responder ao meu questionário simplesmente.

Desse modo, aqui disponho as escolas selecionadas para a pesquisa juntamente com os pseudônimos dos respectivos professores entrevistados. A disposição da listagem segue a ordem das visitas, onde temos: EMEF¹⁵ Anita Garibaldi, situada na vila Jardim Universitário – professora **Marisa**; EMEF Vinte de Setembro, na vila Santa Cecília – professora **Maria**; EMEF Alberto Pasqualini, localizada na vila Santa Isabel – professor **Joaquim**; EMEF Ricardo Faicker Nunes, na vila Parque Índio Jarí – professora **Iara**; EMEF Luciana de Abreu, na vila Augusta – professor **João**; e por fim, EMEF Farroupilha, localizada na RS-040, na vila Bonanza – professora **Aparecida**.

Apresentado o campo de pesquisa, assim como as diretrizes empregadas para a coleta dos dados, no capítulo seguinte serão expostos os resultados dessa investigação, onde poderemos observar como se articulam os PPPs, os relatos, e os livros entre as escolas.

¹⁴ Para melhor visualização das respostas dadas pelos professores, elaborei uma tabela que se encontra no Apêndice B.

¹⁵ Sigla para Escola Municipal de Ensino Fundamental.

Capítulo 2 – A História indígena e a sala de aula

Neste capítulo tratarei de apresentar alguns resultados que obtive com minha pesquisa de campo nas seis escolas mencionadas anteriormente. Primeiramente mostrarei os pressupostos estabelecidos no PCN relativos à temática indígena e suas proposições de como inseri-los nos Planos Político-Pedagógicos para o ensino básico. Em seguida, procuro estabelecer uma comparação entre esses pressupostos e o que observei nos planos das escolas que visitei.

Em um segundo momento, tratarei de expor as considerações dos professores acerca das possibilidades ou não do ensino desses conteúdos. Nos livros didáticos utilizados por esses educadores, procurei averiguar quais elementos relativos a estas temáticas se fazem presentes e se este material oferece o suporte suficiente para embasar o ensino da história indígena pré-colonial.

2.1 O PCN e a composição dos Planos Político-Pedagógicos

Na relação das perguntas feitas aos professores, a primeira questão indagava sobre o momento (do plano curricular) em que o conteúdo de pré-história brasileira era visto em sala de aula. Todos os professores afirmaram que o tema é visto geralmente no 6º ano, fazendo assim com que eu norteasse a minha investigação dos planos de ensino para este período curricular. Procurei analisar os tópicos mencionados no PCN, a diretriz curricular, e finalmente os PPPs das escolas visitadas. O meu objetivo nessa fase da pesquisa curricular era procurar ver como estava a delimitação do tema pré-história Brasileira no conjunto de conteúdos do 6º ano, e verificar se na exposição do assunto constava alguma menção a pré-história do Rio Grande do Sul ou mesmo Viamão.

De acordo com a redação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, o conteúdo de pré-história é recomendável para as séries finais do mesmo, ou seja, não há um momento determinado para a abordagem. O PCN é dividido em ciclos, sendo as séries finais do Ensino Fundamental correspondentes ao 3º e 4º ciclos.

Os objetivos da matéria de história concernente a este ciclo estão o de conhecer as realidades históricas singulares e a distinção de diferentes modos de convivência nelas existentes. A recomendação para o ensino de história é de que se trabalhe com eixos temáticos, onde a história de algum grupo social em particular deve estar inserida dentro da abordagem.

Assim, para o 3º ciclo é recomendado o tema “História das relações sociais, da cultura e do trabalho”, e este ainda pode ser dividido em dois subtemas, “As relações sociais e a natureza” e “As relações de trabalho”. A recomendação é de que o professor faça os recortes de acordo com o domínio dos alunos, sendo estes pertinentes à realidade social dos mesmos.

É sugerido aos educadores que tratem da temática pré-colonial brasileira relacionando-a com o subtema visto. Como exemplo, destaco aqui alguns itens da listagem oferecida (p.59-60):

- “os primeiros povos do continente americano, povos coletores e caçadores; povos ceramistas, pescadores e agrícolas”;
- “primeiros homens no território brasileiro; povos coletores e caçadores; a natureza representada na arte, nos mitos e nos rituais dos povos indígenas”;
- “natureza e povos da América na visão dos Europeus; exploração econômica e exploração de recursos por colonizadores europeus”.

Para o 3º ciclo também é sugerida a abordagem de pré-história geral, como exemplificado no item:

- “origem do homem na África, povos coletores e caçadores, os rios e a revolução agrícola na África e no Oriente, criação de animais; alimentação, seu armazenamento e comercialização”;

Para o subtema “As relações de trabalho”, há a indicação de tratar assuntos referentes aos povos indígenas tanto do período colonial quanto na atualidade, sua forma de organização do trabalho, as comunidades indígenas específicas, produção de utensílios, entre outros.

Já para o 4º ciclo, o eixo temático é “História das representações e das lutas de poder”, sendo este subdividido em “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções” e também “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo” (p. 67). De acordo com os subtemas mencionados, a temática indígena deve ser relacionada com algum evento de conflitos étnicos no território brasileiro – como, por exemplo, a Confederação do Cariri e a Confederação dos Tamoios (para o Rio Grande do Sul poderíamos remeter aos episódios da Guerra Guaranítica) – ou sua luta por políticas públicas pertinentes aos grupos de “etnias e minorias culturais”.

Conforme explicitado acima, o eixo temático pertinente para este ciclo prioriza as relações entre grupos sociais, étnicos ou nações. Neste aspecto não foi mencionada a abordagem de pré-história mundial ou no Brasil.

Por outro lado, a abordagem da história do Rio Grande do Sul e localidades estaria programada, segundo os Parâmetros, para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Em uma breve consulta ao PCN¹⁶ para estes primeiros ciclos, pode-se verificar que há a inserção da temática indígena, porém esta é inclinada para os grupos do presente. Não encontrei nenhuma menção a grupos pré-coloniais nem para o Brasil, tampouco para o Estado, até porque o tópico pré-história e os conceitos pertinentes a este assunto estão previstos a partir dos primeiros anos da seriação final do Ensino Fundamental.

Já na diretriz curricular para o município de Viamão, a relação das temáticas aparece de forma generalizada, nenhum tópico é mencionado de modo específico, apenas contém a previsão de matérias. Desse modo, a temática pré-história está prevista para o 6º ano, tendo a sua descrição objetiva da seguinte forma: “Pré-História: as origens e a evolução do ser humano, a vida humana no Paleolítico e no Neolítico, a revolução agrícola, o povoamento da América”. Na descrição das Habilidades que competem a esse tópico está: “Apresentar os aspectos que envolvem o período do surgimento do homem até o aparecimento da escrita”.

Conforme exposto acima, no plano municipal não está contemplado o ensino de pré-história brasileira, muito menos as particularidades regionais deste período histórico. Apenas menciona os conteúdos que devem ser vistos de forma genérica, não detalhando nenhuma abordagem particular, nem explicita alguma temática especial. Neste caso, fica margem para as equipes pedagógicas das escolas fazerem a inclusão dos conteúdos que acharem pertinentes aos seus planos político-pedagógicos.

Quanto à análise dos planos de conteúdos das escolas visitadas, encontrei algumas contradições com a diretriz do município, além de informações um tanto confusas. A maior parte dos currículos traz previsto o ensino de pré-história Brasileira para o 6º ano, geralmente associado ao ensino de pré-história geral e da América. Porém em algumas escolas foram encontradas exceções, além de alguns pontos que vão ao encontro dos pressupostos da diretriz municipal.

¹⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf> Acesso em: 03/10/2011

Nas escolas Farroupilha e Ricardo Faicker Nunes os conteúdos referentes à pré-história geral estão previstos para o 6º ano, devendo estes ser seguidos por pré-história da América e do Brasil. Na primeira escola mencionada, pré-história geral volta a ser revista no 8º ano, mas como uma preparação para os estudos dos povos da antiguidade oriental.

Na escola Alberto Pasqualini, o PPP se mostra de maneira muito confusa. Para o 6º ano, o plano de conteúdos inclui para o 1º trimestre o ensino de pré-história, Mesopotâmia e Egito. No entanto, estes mesmos conteúdos também estão previstos para o 8º ano, com o diferencial de enfatizar as clássicas divisões para o período (Paleolítico, Neolítico e Idade dos Metais).

Já na escola Anita Garibaldi, o PPP data de 2004, estando em desacordo frente ao plano municipal. A pré-história do Brasil está incluída nos conteúdos do 6º ano, mas a pré-história geral encontra-se programada para ser vista no 8º ano, antes das Civilizações Orientais.

Caso semelhante foi verificado no PPP do colégio Vinte de Setembro. O currículo ainda trata as séries finais do Ensino Fundamental como 5ª a 8ª série e aqui também a pré-história geral está prevista para o 8º ano (antiga 7ª série), sendo este tópico também complementado com as divisões clássicas do período já mencionadas acima. No entanto, aqui um fato me chamou a atenção: a pré-história Brasileira não está incluída no plano de conteúdos nem mesmo para a antiga 5ª série.

Na escola Luciana de Abreu, o 6º ano prevê o ensino da origem do homem, assim como a formação dos primeiros povos no tempo/espaço e sua posterior dispersão pelo planeta. No currículo desta seriação também não foi observado a inclusão do ensino de pré-história Brasileira, assim como na escola anteriormente mencionada.

De um modo geral, tanto a diretriz municipal quanto os PPPs das escolas trazem descrições generalizadas sobre os conteúdos. Conforme já salientado no texto, quase todos os planos incluem a história pré-colonial do Brasil, porém nada é mencionado em relação ao Rio Grande do Sul ou a região de Viamão.

Neste aspecto, convém destacar um tópico previsto para o 6º ano da escola Luciana de Abreu: constava no plano curricular a abordagem referente à ocupação histórica do espaço no qual os alunos vivem. Esta ocorrência poderia abrir margem para o ensino da história pré-colonial do nosso Estado ou mesmo do município, chamando a atenção dos alunos para a história de sua própria localidade.

Diante dessas informações tão genéricas obtidas no plano de ensino, pareceu-me ser necessário ouvir os educadores. Conforme já ressaltado anteriormente, através dos professores se dá o último nível de concretização do ensino-aprendizagem em sala de aula. A concepção dos planos de ensino pode vir a ser modificadas no ensejo das aulas, conforme as possibilidades do professor em ministrar determinadas temáticas e a receptividade dos alunos em relação a estas.

De acordo com algumas respostas que obtive junto aos docentes com quem dialoguei, o plano político-pedagógico da escola nem sempre é cumprido na sua integridade, e, desse modo, não há garantia de que os conteúdos programados serão visto na sala de aula. Nesse caso, o mais importante ainda é a palavra do professor.

2.2 O Relato dos docentes

As informações coletadas junto aos planos de ensino denotam, como já foi observado no item anterior, certo descompasso entre o recomendado na diretriz curricular da SME e os currículos escolares. O conteúdo inserido nos planos pedagógicos pode sofrer modificações no âmbito da sala de aula. Portanto, torna-se imprescindível no ensejo desta pesquisa ouvir os professores. Através do diálogo estabelecido com os mesmos, procurei verificar como se dava a abordagem de pré-história brasileira. Porém, buscava também investigar se, nesse contexto, a pré-história do Rio Grande do Sul e mais especificamente, a da região de Viamão era contemplada durante suas aulas.

Indaguei também aos professores quais as fontes que eles usavam para tratar deste tema, tencionando saber se o conhecimento produzido pelas pesquisas arqueológicas chegava até eles. Se acaso as respostas fossem negativas, procurei saber quais eram, desse modo, as principais dificuldades na abordagem desses temas.

O meu questionário foi permeado por perguntas variadas sobre este tema, no qual fosse possível fazer um panorama geral sobre a situação. Para um melhor entendimento das respostas obtidas junto aos professores, resolvi organizar em pequenos tópicos, que seguem no corpo do trabalho.

2.2.1 Abordagem do tema Pré-História Geral, das América e Brasil

De acordo com os professores, a abordagem do conteúdo de pré-história geral está prevista para o 6º ano, conforme as novas determinações curriculares. O assunto costuma ser visto logo após a introdução aos estudos históricos, visto se tratar do primeiro período histórico vivido pelos grupos humanos.

Logo após esse momento, os professores costumam abordar a chegada dos primeiros grupos humanos à América e posteriormente ao Brasil. Esse conteúdo é programado para ser trabalhado entre o primeiro e segundo semestre do 6º ano. Sobre essa questão, a professora Marisa comenta que a importância da abordagem da pré-história geral e brasileira reside justamente em se tratar dos primeiros habitantes da nossa terra, como ressalta em sua fala: “Frequentemente eu trabalho com a história do Brasil, porque não tem como tu trabalhar história sem fazer esse link Brasil e pré-história, né? A pré-história é a primeira história do mundo...”

Por outro lado, o professor Joaquim denota que o ensino de pré-história brasileira é uma prática recente no currículo da escola:

“Antes quando eu dava a pré-história, nós não estudávamos a pré-história do Brasil, era apenas pré-história geral. Agora, de um tempo para cá, uns quatro ou cinco anos, nós estamos dando a pré-história do Brasil, que é o certo. Afinal, a pré-história não é só em outros países, aqui no Brasil nós já tínhamos a pré-história”.

Já o estudo da História dos povos Pré-Colombianos está previsto para o 7º ano, após a abordagem das expansões marítimas e comerciais. É visto geralmente sobre o prisma do contato entre os povos nativos e exploradores europeus.

2.2.2 Fontes e Materiais de Pesquisa Utilizados nas aulas

Quando realizei a pergunta sobre as fontes utilizadas para a exposição dos temas recebi respostas diversas. Alguns professores, como Marisa, Aparecida e João disseram que procuram materiais diversificados para trabalhar em aula.

Marisa busca informações em fontes como jornais, revistas e internet. De acordo com a educadora, quando possível, tenta fazer simulações de escavação com os alunos, levando diversos materiais para a sala de aula para que eles confeccionem réplicas de material arqueológico.

A professora Aparecida também busca informações em outras fontes, como internet, filmes e documentários. Ela gosta de levar para a sala de aula pedaços de pedra para simular a produção de artefatos líticos. O professor João também faz atividades parecidas, levando pedras para “brincar” de lascamento com seus alunos.

No entanto, alguns professores ressaltam que não trabalham o tema de forma adequada pela falta de fontes. O professor Joaquim alega que não há muitas informações sobre este tema, nem fontes ‘concretas’ de pesquisa:

“Como a pré-história é uma coisa que não temos algo concreto como é que eu vou dizer? É só imaginar ou pesquisar, mas não tem algo que comprove... a não ser os desenhos das cavernas, né? Então eu levo filmes como “*A Idade do Fogo*”, mas fica muito na imaginação... nós os professores também ficamos mais na imaginação. Como seria aquilo? Não tem nada pra comprovar a não ser cavernas... mas eu sempre parto do filme “*Elo Perdido*” pra eles terem uma noção de como seria a pré-história”.

Apesar dessas considerações, os demais professores apontam que a fonte de apoio mais utilizada ainda são os livros didáticos. No caso da professora Iara, o apoio do livro se torna essencial, pois como ela mesma me alertou no início de nosso diálogo, sua formação não é em história, mas em pedagogia. A professora está dando aulas de história como substituta temporária, visto que a escola possui uma defasagem na composição de seu quadro docente.

2.2.3 Pré-História do Rio Grande do Sul e Viamão

Dentre os professores que responderam ao questionário, somente a professora Marisa afirma falar sobre o Estado e o município em suas aulas. A educadora considera ser de muita relevância falar sobre a história dos grupos indígenas do Estado, visto a proximidade com os alunos. Ela chama a atenção também para a relevância de se abordar a história do próprio município onde se localiza a escola. Apesar de a história do Rio Grande do Sul já ser trabalhada no 5º ano, ela procura trazer novamente o assunto à tona:

“Nós trabalhamos o município de Viamão, que está dentro do Rio Grande do Sul. Eu trabalho com toda a contribuição dos povos indígenas do município e a contribuição dos africanos. Aqui [no município] tem muitas bicas e tem vários pontos turísticos da cidade. E tem a igreja que foi construída pelos índios e negros escravos, então agente aborda isso no 6º ano”.

Porém, no que tange as informações sobre a ocupação pré-colonial, a professora lamenta não ter muitas fontes onde pesquisar: “... assim a pré-história de Viamão é uma coisa que não se tem muitos dados a não ser os registros dos sítios...”

Já os demais professores alegaram não ter fontes para pesquisar sobre a história pré-colonial do Rio Grande do Sul e principalmente sobre Viamão. A maior queixa dos educadores, nesse sentido, é destinada aos livros didáticos, os quais não trazem nenhuma abordagem sobre o assunto. Para os professores, essa falta acaba se tornando uma defasagem em suas aulas, pois todos se mostraram favoráveis em mostrar isso para os seus alunos, como é ressaltado pelo professor Joaquim:

“Seria bem interessante, mas de onde nós iríamos tirar elementos? De Viamão eu não sei dizer nada... como a gente comprova a pré-história? Aonde pesquisar? A gente não tem nem aonde pesquisar, a não ser a internet, porque livro não tem material, seria bem interessante, mas eu nunca pensei nisso... mas eu vou entrar na internet, tem que ter alguma coisa, nunca recebemos material didático referente a esta pergunta”.

A resposta da professora Maria sobre esta questão é enfática: “Não, não trabalho sobre isso porque não tenho material...”.

2.2.4 As principais dificuldades de abordagem

Conforme visto nas colocações acima, a falta de material didático é apontada como o fator de maior dificuldade em trabalhar a temática sobre a história pré-colonial, especialmente do Rio Grande do Sul e suas regiões. Nesse sentido, o professor Joaquim novamente coloca:

“É a falta de material didático. Sem ser os filmes e livros não tem mais nada... A gente até pensou em levar eles no museu da PUC, pois lá já consta mais uns objetos, mas como levar essas crianças no museu? Fica complicado, mas seria bem interessante, porque só falar não dá, eles tem que visualizar também”.

Porém, além da falta de material, outros fatores foram levantados também, como a falta de estrutura de apoio nas escolas. A professora Marisa resalta que sente a falta de um espaço na escola onde pudesse simular escavações, como a abertura de quadrículas, por exemplo. Isso também é comentado por Aparecida, que gostaria

também de poder realizar mais atividades práticas com os alunos. Marisa observa ainda o estado precário da biblioteca da escola, a qual, segundo conta, virou praticamente um depósito, dificultando o acesso dos alunos às demais obras didáticas.

Já a professora Iara denota a falta de um melhor aproveitamento do laboratório de ciências, o que de acordo com ela seria ótimo para fazer demonstrações dos objetos usados pelos grupos humanos do passado. Ela tentou organizar uma saída de campo para algum museu, porém como ela entrou na escola após o início do ano letivo, o agendamento de uma atividade extra-classe é barrado por entraves burocráticos.

Para o professor João, a dificuldade reside no fato de ele considerar o tema pré-história um assunto muito complexo para a faixa etária do 6º ano. Ele conta que muitas vezes precisa “segurar o assunto”, pois são muitas informações para alunos que recém saíram das séries iniciais.

Já para a professora Maria, há um desinteresse por parte dos alunos para com a matéria de história, visto que se trata de uma disciplina em que exige certa carga de leitura e os alunos não gostam de ler... Exceto quando o assunto tratado são as guerras, como a 1ª e 2ª Guerras Mundiais, todos os demais assuntos são difíceis de serem trabalhados.

2.2.5 A lei 11.645/08 e a sala de aula

Quando perguntados sobre a lei 11.645/08, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura dos povos afro-descendentes e indígenas, alguns professores alegaram já trabalhar com essa temática mesmo antes da instituição da lei. É o caso da professora Aparecida, que afirma trabalhar a questão há muito tempo e que a escola Farroupilha já está adaptada a esta nova lei. A professora diz que procura não abordar o assunto de forma pontual ou em datas comemorativas, porém integrá-lo a algum conteúdo. Para isso, busca notícias em jornais, televisão e internet, procurando atualizar o seu conhecimento sobre o assunto.

Essa preocupação foi demonstrada também pela professora Iara, que alega não gostar de abordar assuntos referentes aos povos indígenas somente no dia 21 de abril. Sobre isso ela comenta:

“Eu já trabalhei em outros anos com os alunos. Peço para trazerem alguma coisa que eles viram no jornal e na televisão, para não ficar mais aquela coisa

o índio e a data do descobrimento, mas mostrar como é que eles estão hoje. (...) eu nunca gostei de trabalhar a questão do índio fazendo aquela ceninha com cocar... prefiro que eles tragam coisas para ver como está a situação deles hoje”.

Por outro lado, o professor João afirma não trabalhar a questão indígena de modo específico, mas sim inclui o tema em outras abordagens, principalmente no período do Brasil Colonial, como revoltas e conflitos. A professora Maria também é taxativa sobre essa questão: “Se eles mandarem algum material didático eu posso trabalhar, porque até então não temos nada sobre isso”.

Para os professores Marisa e Joaquim, esta seria uma ótima oportunidade para fazer uma visita a alguma aldeia. Marisa afirma que poderiam fazer uma saída a campo, visitarem a aldeia no Lami, ou mesmo em Viamão. Ela ainda coloca que estudar a história indígena é muito importante, pois de acordo com a sua colocação, mostraria a história dos primeiros habitantes das nossas terras:

“aprender a historia dos povos indígenas pra mim é o básico, porque como tu vai saber a historia do Brasil sem saber o início da historia dos povos nativos, de todo o nosso país e principalmente os do nosso estado, como os Guarani e os Kaingang. (...) é preciso trabalhar muito bem a historia desses povos, até a chegada da ocupação portuguesa, e o que isso foi modificando e alterando a vida desses povos”.

O professor Joaquim afirma que trabalhar a temática indígena é mais fácil do que abordar o passado pré-colonial, pois segundo ele, com os aldeamentos em Viamão ficaria mais acessível de os alunos verem como eles se encontram na realidade:

“Sim a cultura indígena já fica bem mais fácil, porque aqui em Viamão nós já temos o acampamento indígena daí é bem mais fácil a gente trabalhar isso com eles, ver realidade dos índios. Apesar de que é bem diferente a realidade dos nossos índios antes e hoje... eles já ficam vendendo balaio ali na estrada, então eles já tem a sobrevivência deles”...

2.2.6 Participação na elaboração do Plano Político-Pedagógico

Procurando entender qual o grau de envolvimento dos professores com o planejamento dos currículos didáticos, resolvi incluir esta pergunta final ao questionário. Neste item, as respostas foram variadas, enquanto alguns professores alegaram ter plena participação no plano escolar, outros disseram não ter conhecimento sobre o assunto.

A professora Aparecida comentou que leciona há mais de dez anos no Farroupilha e que os PPPs são renovados a cada dois ou três anos, onde há a inclusão de conteúdos novos. O professor João também participou da elaboração do plano em sua escola e foi o responsável inclusive por algumas alterações curriculares, como retirar a pré-história do 8º ano e passar para o 6º.

A professora Maria diz que não participou porque está a apenas um ano na escola, sendo que a última alteração aconteceu há dois anos. A professora Iara também não participou, visto que entrou praticamente na metade do ano e nem mesmo faz parte do quadro de professores titulares, como afirma em suas próprias palavras “estou aqui apenas quebrando um galho”. Já o professor Joaquim afirmou que os professores não participam da elaboração dos planos, quem decide o currículo é a direção da escola.

E finalmente a professora Marisa não forneceu uma resposta muito clara sobre a questão, mas disse que o plano político da escola é uma construção coletiva entre os professores, nos quais se baseiam por seus interesses. A professora chegou a ir mais além, alegando que muitas vezes o PPP não passa de uma fachada...

Através das respostas dos professores pode-se perceber que há uma grande dificuldade em relação ao ensino de pré-história, especialmente no que concerne aos povos do período pré-colonial brasileiro. No geral, os professores demonstraram o interesse em trabalhar de forma mais adequada à temática, porém através de algumas de suas respostas ficou evidente o grau de desinformação que muitos deles possui com relação ao universo da história pré-colonial brasileira.

Entre os seis professores com quem conversei somente a professora Marisa demonstrou ter um conhecimento mais avançado sobre o tema. Descreveu as atividades práticas que realiza em suas aulas, referentes à pesquisa arqueológica, aproximando as crianças ao método do pesquisador, como expressou nessa declaração:

“Assim, a gente trabalha muito com os sítios arqueológicos. Na verdade a gente procura trabalhar a teoria, porque as crianças vindas do 5º ano têm muita dificuldade para entender os conceitos, então Eles fazem as maquetezinhas do sítio. Eles fazem os crânios, fazem as ossadas, essas coisas...”.

Ela falou também sobre outros temas, mencionando os grupos indígenas não somente no passado, mas também sobre os grupos descendentes e sua situação atual.

Dentre os demais professores, porém, nenhum falou de modo mais aprofundado sobre nenhum assunto referente à pré-história no Brasil, tampouco sobre o Rio Grande

do Sul. O professor João mencionou que gostava de trabalhar com materiais líticos com os alunos, no entanto não deu maiores explicações sobre o assunto, nem identificou a qual antigo grupo indígena pertenceria o tal material lítico.

Por outro lado, o passado pré-colonial ainda se mostra um terreno permeado por equívocos, no qual erros referentes a conceitos e períodos se mostram presentes. Uma declaração do professor Joaquim corrobora com esta premissa: “... e outra coisa que se pode trabalhar a pré-história é essa novela que vai terminar, essa Morde & Assopra¹⁷. Eles trabalham com arqueologia. Daí eu mostro para eles o que é arqueologia e as escavações. Não é?”

A fala do professor traz à tona uma confusão generalizada sobre o universo das pesquisas arqueológicas, onde até hoje muitas pessoas pensam que um dos trabalhos do arqueólogo (ou até mesmo sua função principal) é procurar ossadas de dinossauros. Se até os educadores ainda cometem esse erro, o que imaginam então os alunos? Porém, este professor não foi o único que mencionou a novela, no final do questionário a professora Aparecida também comentou que mencionou para seus alunos sobre as escavações retratadas na trama.

Todavia, o caso de Joaquim, a meu ver, remete à desatualização que muitos professores possuem sobre os novos conceitos gerados nas pesquisas acadêmicas, pois como ele mesmo comentou, faz mais de vinte e três anos que ele está formado. Talvez sejam situações onde é preciso certo cuidado em fazer avaliações ou pré-julgamentos.

Por outro lado, foi apontado também a problemática da falta de uma estrutura escolar mais adequada para a realização de atividades extra-classe, como laboratório de ciências, informática, uma biblioteca, sala de projeção, entre outros. Essa questão já remete aos problemas enfrentados pelas escolas públicas, que infelizmente acabam dificultando o trabalho do professor, que muitas vezes acaba não tendo outro espaço a não ser a sala de aula e o livro didático.

2.3 Observações sobre os livros didáticos

De acordo com o relato dos educadores visto acima, os livros didáticos se constituem em um importante suporte utilizado para o ensino de história em sala de

¹⁷ Rede Globo de Televisão, 2011. A novela Morde & Assopra foi exibida entre 21 de março e 14 de outubro de 2011, autoria de Walcyr Carrasco. Na trama, a protagonista Júlia (vivida pela atriz Adriana Esteves) é uma paleontóloga, que, junto a uma equipe, realiza escavações em uma cidade a procura de fósseis de dinossauros.

aula. Apesar de alguns afirmarem buscar apoio em outros tipos de recursos, em muitos casos o livro é a principal fonte na exposição dos conteúdos. Pensando sobre isso, realizei uma breve observação nos livros utilizados pelas escolas que visitei¹⁸.

No caso da temática pré-história, especialmente a do Brasil, isso se mostra de maneira muito problemática, visto o pouco grau de informações sobre os grupos pré-coloniais brasileiros demonstrados pelos professores. Os livros didáticos geralmente possuem um capítulo destinado à pré-história, porém estas abordagens não estão isentas de equívocos por parte dos autores.

Concernente a este tema, Pregnotatto¹⁹, em sua dissertação de mestrado, faz uma pesquisa nos livros didáticos utilizados no Brasil na qual buscou verificar como a cultura material é abordada. No decorrer da pesquisa o autor exemplifica, através de uma análise quantitativa e qualitativa das imagens de artefatos arqueológicos, o tratamento dispensado aos objetos culturais das sociedades antigas e pré-históricas. De acordo com a amostragem, há poucas imagens de objetos da cultura material pertencentes a grupos pré-históricos e a maioria das ilustrações são pinturas atuais representando os artefatos e utensílios utilizados por esses grupos. Além disso, não trazem maiores informações sobre suas funções, sua procedência e os seus valores simbólicos para o grupo do qual são oriundas.

Conforme Pregnotatto, a presença dessas imagens tem um caráter meramente ilustrativo no livro, pois parecem apenas exemplificar os conteúdos que estavam sendo analisados, sem explicar quais as características dos grupos mencionados. Desse modo, os alunos podem vir a ter uma compreensão deficitária do assunto, como ressalta: “Como irá o aluno perceber as diferenças e as particularidades dos diversos tipos de ferramentas e utensílios pré-históricos se ele somente tem uma representação precária dos mesmos?” (p. 43).

A autora Tumelero²⁰ ressalta em seu artigo que os livros didáticos já foram instrumentos de controle social e dominação cultural e ideológica por parte do Estado, e que nesse contexto o tema pré-história brasileira foi incluída e excluída dos conteúdos sucessivamente. De acordo com a autora, foram identificados três momentos em que o

¹⁸ A listagem dos livros didáticos observados se encontra na relação das fontes, ao fim do trabalho.

¹⁹ PREGNOTATTO, Felipe Pascuet. *A cultura material na didática da História*. Dissertação de Mestrado, São Paulo, FFCLH-USP, 2006. 99 p. Último acesso em 25/10/2011. http://stoa.usp.br/psilva/files/600/3091/TESE_FELIPE_PASCUNET_PREGNOTATTO.pdf.

²⁰ TUMELERO, Lires Irene. A inserção dos conteúdos de Educação Patrimonial e Arqueologia no ensino fundamental no município de Seara, Santa Catarina. IN: KLAMT, Sérgio Célio; SOARES, André Luís Ramos (orgs.). *Educação Patrimonial: teoria e prática*. Santa Maria: Ed. UFSM, p. 79-115, 2008.

assunto foi abordado nos livros escolares: nos anos finais do século XIX, no período do governo Vargas e a partir da década de 90, sendo estas abordagens resultantes de diferentes interesses e contextos. Nos demais períodos a ausência do tema se daria pelo processo de subjugação dos povos nativos. Além das questões relativas a extermínios, sua história e sua cultura deveriam ser excluídas dos livros: “o brutal processo de aniquilamento das culturas nativas, além de exterminá-las, procura de todas as formas apagá-las dos textos que contam a história da nação brasileira” (p. 79).

A autora ainda critica que, mesmo a temática sendo incluída nos livros didáticos atualmente, a abordagem costuma ser feita de maneira não adequada, nos quais os conceitos sobre pré-história são apresentados seguindo o padrão válido para a Europa, com as clássicas divisões do período (Idade da Pedra Lascada, Pedra Polida e Idade dos metais). Porém, esses conceitos podem não se ajustar para os grupos indígenas pré-coloniais americanos, visto que esses são oriundos de processos distintos de desenvolvimentos e adaptações. Outro problema identificado por Tumelero, é que o conteúdo costuma estar sempre associado com o episódio do “Descobrimento”, quando o assunto é visto juntamente ou até somente por causa da abordagem da chegada de Cabral ao Brasil. Ela finaliza alegando que são raros os livros escolares que trabalham com a temática arqueologia e patrimônio histórico.

Em uma rápida pesquisa na internet, é possível encontrar uma quantidade significativa de trabalhos acadêmicos com a finalidade de analisar o conteúdo exposto em livros didáticos de história. Segundo Caimi²¹, a maioria dos trabalhos destina-se a revisar os seus conteúdos, os quais são amplamente criticados por conta de inúmeros equívocos cometidos, tanto em suas abordagens temáticas, conceitos errôneos, imagens inadequadas, entre outros. A autora salienta inclusive, que por muito tempo o livro didático foi considerado um vilão no ensino de história, ou até mesmo um “mal necessário” visto as difíceis condições de trabalho enfrentado pelos professores (p. 110).

Na visita que fiz à escola Alberto Pasqualini, conversei com a supervisora Aline e perguntei a ela sobre como se dava o processo de escolha dos livros didáticos. Ela me esclareceu, então, que em um primeiro momento, os professores de cada matéria juntamente com os demais membros do setor pedagógico se reúnem para avaliar as

²¹ CAIMI, Flávia Eloísa. *Escolhas e usos do livro didático de História: o que dizem os professores*. IN: BARROSO, Véra Lucia Maciel; PEREIRA, Nilton Mullet; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GEDOZ, Sirlei Teresinha; PADRÒS, Enrique Serra (orgs.). *Ensino de História – Desafios Contemporâneos*. Porto Alegre, EST edições, p. 101-114, 2010.

alternativas oferecidas pelo MEC. Há uma consulta ao Guia de Livros Didático do PNLD²², na qual devem optar por até três coleções didáticas para as séries finais do Ensino Fundamental. Após, é encaminhado um pedido para o MEC, que decide qual das coleções serão enviadas para a escola. Portanto, nesse quesito também é delegada autonomia às escolas para efetuarem os pedidos de livros didáticos que venham a melhor atender as suas propostas pedagógicas.

A maioria dos livros didáticos de história para o 6º ano, utilizados nas escolas visitadas, procurou abranger os conteúdos desde a pré-história geral, passando pelo povoamento das Américas, chegando ao início da ocupação pré-colonial no Brasil.

Assim como observou Tumelero, todos os livros trazem a divisão dos períodos da pré-história, porém em algumas coleções os autores mostraram a preocupação em discutir os conceitos que permeiam o estudo desses antigos grupos. Por exemplo, o próprio conceito de pré-história como visto aqui:

“A divisão entre História e Pré-História pode ser usada nesse sentido. Ela não deve significar que os acontecimentos da Pré-História são menos importantes que os ocorridos em qualquer outro momento do passado; ou que uma sociedade é superior a outra, seja pelo domínio da escrita, seja pelo uso de equipamentos técnicos ou qualquer outro motivo²³” (p. 31).

Em quase todas as coleções, verificou-se que os autores procuraram fazer uma diferenciação entre o trabalho do historiador e do arqueólogo, demonstrando qual o objeto de pesquisa que norteia a ciência da arqueologia, ou seja, a investigação da cultura material deixada pelas antigas sociedades, especialmente no caso das que não possuíam um sistema de escrita, como as chamadas pré-históricas.

Neste quadro as autoras produziram desenhos com as várias etapas do trabalho do arqueólogo, desde o planejamento de uma pesquisa de campo, com o mapeamento da área a ser escavada, a parte teórica (levantamento bibliográfico), a fase de prospecções, a delimitação das quadrículas, a escavação e posteriormente o trabalho em laboratório. Em outras coleções, os autores procuraram inclusive diferenciar os arqueólogos dos

²² Plano Nacional do Livro Didático, programa do Ministério da Educação e Cultura que faz a intermediação das escolas para a obtenção das coleções didáticas. Todos os livros contidos no mencionado guia são avaliados pelo MEC e posteriormente recomendado às escolas. As coleções se constituem de uma mesma produção feita por um autor (a) ou autores (as) para todas as séries finais do Ensino Fundamental.

²³ PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino; TREMONTE, Thiago. *História e vida Integrada*. 6º ano, 4ª edição, São Paulo: Ática, 2009-2010.

paleoantropólogos, explicando que estes últimos são os responsáveis pelo trabalho de analisar os fósseis humanos e dos primeiros hominídeos, como a de Cotrim & Rodrigues.

Por outro lado, ainda são verificadas algumas abordagens equivocadas. Conforme visto no relato dos professores, ainda hoje há certa confusão quando falamos de dinossauros e arqueologia, assim como foi exemplificado na resposta do professor Joaquim. Para corroborar com esta situação, em algumas coleções didáticas os autores incluem imagens de fósseis de dinossauros em meio à exposição dos povos pré-históricos. Inclusive em alguns livros, fica a sensação de que escavar fósseis também é atividade do arqueólogo, porém o mais preocupante é que isso pode vir a confundir os alunos, que podem entender erroneamente que os grupos humanos do passado conviveram com estes animais. Como por exemplo, em História e Vida Integrada, os autores propõem uma atividade em que o título traz “Descoberta arqueológica”, porém o texto da atividade traz a descoberta de um fóssil de dinossauro...

Sobre o povoamento da América, todos os livros trazem a clássica versão da passagem pelo Estreito de Bering a cerca de 12.000 atrás, mas alguns buscaram problematizar esta questão. Alguns autores fizeram a contraposição entre esta premissa e as novas pesquisas, especialmente relacionada ao fóssil de Luzia²⁴. Alguns incluem sítios para a América do Sul com datações ainda mais antigas, como as do sítio Monte Verde no Chile, com datas de 12.500 anos.

O conjunto de sítios arqueológicos do município de São Raimundo Nonato, que conformam o Parque Nacional da Serra da Capivara, no Piauí, é abordado em todos os livros. Todos os autores procuraram trazer à tona a discussão sobre as datações levantadas pelas pesquisas arqueológicas para o parque (50.000 anos atrás), defendidas pela arqueóloga Niéde Guidón²⁵, sendo estas motivo de inúmeros debates na comunidade científica.

²⁴ O fóssil de Luzia foi descoberto no Estado de Minas Gerais e pesquisado por Walter Neves. Segundo o pesquisador, a datação do crânio de Luzia ficou em torno de 11.500 anos aproximadamente e uma reconstituição de sua aparência denota que as características físicas não corresponderiam ao dos nativos americanos, o que viria a sugerir se tratar de outra leva migratória nas Américas, o que vai de encontro aos antigos pressupostos para o povoamento da América.

²⁵ Segundo as pesquisas arqueológicas para a região, em um exame de datação em pedaços de carvão juntamente a presença de pedras com sinais de manipulação, indicariam a presença humana na região há mais de 50.000 anos atrás. Estes pressupostos contrariam as datações aceitas para as primeiras migrações no continente americano (entre 13 e 12 mil anos antes do presente), e, portanto até hoje são motivos de contestações entre os pesquisadores.

Sobre o período pré-colonial brasileiro, todos os livros analisados dedicam pelo menos um capítulo a este tema. A primeira abordagem diz respeito aos grupos de caçadores-coletores e os autores procuram trabalhar a questão das datações para os sítios mais antigos pertencentes a estes grupos. No livro de Mozer e Telles, as autoras destacam que esses grupos deixaram vestígios em diversas regiões do país, alcançando datações de pelo menos 8.000 anos A. P. (p. 14). Já no livro de Boulos Jr., o autor faz uma denominação um tanto estranha, ao chamar os antigos caçadores-coletores como “O Povo da Flecha” (p. 79), o qual pode deixar um aspecto generalista em relação a este grupo para os alunos. Ele finaliza dizendo que esses grupos foram responsáveis pela difusão entre os demais grupos indígenas do Brasil, do uso de arco e flecha e bolas de boleadeiras. De um modo geral, os livros contêm fotos de abrigos e cavernas, as quais são apontadas como moradias temporárias para os mesmos. Também são veiculadas imagens de inscrições rupestres associados.

Os sambaquianos também são mencionados em todos os livros, nos quais são destacados os seus modos de vida, subsistência e até mesmo a função que exerciam tais construções. Todos tiveram a preocupação de mostrar alguma imagem referente a esses grupos.

Em relação aos grupos agricultores, os autores procuraram problematizar a questão de como estes desenvolveram o plantio de alimentos. Os grupos chamados ceramistas destacados são os da cultura Marajoara e de Santarém, ambos provenientes da região amazônica, cujas imagens de suas vasilhas características aparecem em todos os livros.

Porém, a maioria dos livros termina sua abordagem nesses grupos. As demais culturas ceramistas são ignoradas na obras consultadas. A única exceção foi o livro de Mozer e Telles, no qual mostrou também aspectos sobre os ceramistas do grupo Itararé (povo que ocupavam as terras altas do planalto sul-brasileiro), associando a sua cerâmica com os rituais de enterramento dos mortos. As autoras ainda abordam na continuação os grupos indígenas contemporâneos à época do Descobrimento e suas principais características. Trazem a discussão sobre a denominação feita pelos europeus de índios para todos os habitantes das terras brasileiras. Trabalha também a questão dos grupos indígenas no período colonial e todos os problemas decorrentes do contato entre os mesmos e os colonizadores europeus.

A abordagem sobre esses indígenas do período colonial, no entanto, fica restrita a esses grupos. Na coleção de Boulos Jr. (7º ano), no capítulo referente aos povos da

América pré-colombiana, o autor inclui também um tópico referente aos grupos indígenas brasileiros na época do descobrimento. No entanto, a abordagem volta-se para a questão lingüística e as associações entre os povos através das filiações. Nesse aspecto já não há mais menções a sua cultura material. Logo após, o autor trabalha com os grupos indígenas contemporâneos, expondo sua situação atual e a luta por direitos.

Nos livros observados foram detectadas poucas amostragens sobre os grupos pré-coloniais verificados para o Rio Grande do Sul, a não ser quando mencionados os grupos caçadores-coletores e os pescadores do litoral (povos dos sambaquis). Por outro lado, é importante ressaltar que os livros didáticos utilizados nas escolas são veiculados ao PNL D e, portanto possuem circulação nacional. Nesse aspecto, não se pode esperar uma abordagem específica para uma única região, visto que os conteúdos devem ser trabalhados em uma visão geral.

Diante da situação exposta fica evidenciado que nos livros didáticos utilizados nas escolas, os professores não têm um suporte para trabalhar a pré-história de algum Estado ou região. Desse modo, isso vem a corroborar com a afirmação unânime entre os professores com quem dialoguei que realmente não há material didático específico para este assunto, ficando a cargo dos educadores terem de encontrar outras fontes para trabalhar o mencionado conteúdo em sala de aula.

Capítulo 3 – Para sair do papel: estratégias de ação e intervenção no ensino da história pré-colonial municipal

3.1 Contextualização da História Indígena na região de Viamão

A história do Rio Grande do Sul, quando vista em sala de aula, geralmente costuma ser ensinada a partir da chegada dos colonizadores europeus ao Estado, com o estabelecimento das primeiras vilas sob comando da coroa portuguesa e as missões jesuíticas espanholas, por exemplo. Neste aspecto, quase sempre é ignorado que o Rio Grande do Sul possui um longo histórico de migrações e povoamento iniciados muito antes da chegada dos europeus.

As pesquisas arqueológicas evidenciaram que pelo atual Estado passaram diversos grupos indígenas com aspectos culturais distintos, em datações que alcançam até 13.000 anos antes do presente, relacionados a grupos caçador-coletores tanto do interior (pampas e encosta da serra gaúcha), quanto os povos dos Sambaquis do litoral, estes com uma ocupação mais recente.

Também temos o registro de grupos caçadores-pescadores para as regiões lacustres do sul do Estado, como Rio Grande e demais áreas adjacentes, cujos sítios arqueológicos ficaram conhecidos como Cerritos, por estes apresentarem uma forma de montículos artificiais cobertos por vegetação rasteira, própria daquela região.

No que concerne aos povos agricultores, foram evidenciados, através de escavações, a existência de dois grupos singulares: o grupo ceramista Jê que povoava as terras altas do Rio Grande do Sul, onde hoje são conhecidas como Campos de Cima da Serra, e os quais deixaram vestígios diversos, tais como as estruturas de moradia subterrânea; e os Guarani, descendentes do grande grupo Tupiguarani, o qual ocupou diversas regiões do território gaúcho, como o sul do estado, as áreas de fronteira, o litoral norte, a região metropolitana de Porto Alegre, entre outras.

Ao grupo Guarani, aliás, são atribuídos diversos aspectos culturais que foram incorporados pelos colonizadores europeus, tais como o plantio de vegetais amplamente consumidos em nossa culinária e o manuseio da erva-mate, que acabou se tornando um dos maiores hábitos de consumo dos gaúchos na preparação do chimarrão.

Assim como nas diversas regiões do Estado do Rio Grande do Sul, no município de Viamão também foram encontrados vestígios indicando um histórico de passagens e ocupações que remontam ao período pré-colonial. A condição geográfica da região

caracteriza-se por ser um planície localizada entre o litoral do mar atlântico, tendo as encostas do planalto meridional ao norte, a Lagoa dos Patos ao sul e a Depressão Central a oeste.

De acordo com Souza²⁶, a região de Viamão desde há muito tempo servia como rota de passagem para as populações humanas que por ali transitavam em razão de seu posicionamento, servindo como “corredor de circulação pelos ameríndios” (p. 42). As rotas e trilhas de passagens abertas por esse primeiros grupos, teriam servido inclusive para os exploradores europeus tempos mais tarde.

Conforme o autor, a ocupação do território onde hoje é Viamão poderia remeter aos antigos grupos de caçadores e coletores, cujos vestígios foram estudados em sítios situados na borda da Serra do Sudeste. No entanto, quase não há registros dos mesmos para o município, sendo esta uma lacuna a qual precisaria de maiores investigações.

Os estudos arqueológicos para Viamão estariam inseridos no histórico de pesquisas para a região centro-leste do Rio Grande do Sul. No ensejo destas pesquisas, foram levantadas evidências de ocupação indígena referentes a diversos grupos, desde caçadores coletores, até agricultores posteriormente. Os primeiros grupos mencionados estariam relacionados aos caçadores-coletores de paisagens abertas, cujos vestígios de sua cultura material apresentaram semelhanças para com os materiais encontrados em outras regiões como os pampas e até mesmo a região patagônica, o que indicaria possível filiação com as populações indígenas correspondentes. Esses grupos também são indicados como possíveis ancestrais dos grupos denominados no período colonial como Charruas e Minuanos (p. 43).

Porém, segundo Carle²⁷, os vestígios encontrados na região de Viamão referentes a esses grupos são muito poucos e esparsos, não sendo suficiente para caracterizar um sítio arqueológico. Trata-se de artefatos de pedras lascadas, além de ossos fossilizados de animais que teriam servido como alimentação, os quais comprovariam sua passagem, no entanto não há uma datação efetiva para os vestígios na região. Conforme o autor, nas cercanias do Banhado Chico Lomã, antiga área pertencente ao município²⁸, há registros de passagem de caçadores-pescadores, grupos que viviam da caça, pesca e coleta de moluscos e que teriam ocupado a região por

²⁶ SOUZA, José Otávio Catafesto de. As sociedades indígenas na região de Viamão. IN: BARROSO, Vera Lucia Maciel (ORG.). *Raízes de Viamão*. Porto Alegre: FAPA- EST, p. 41-60, 2008.

²⁷ CARLE, Cláudio Baptista. Uma visão arqueológica da antiga ocupação do oeste de Viamão. IN: BARROSO, Vera Lucia Maciel (ORG.). *Raízes de Viamão*. Porto Alegre: FAPA- EST, p. 61-81, 2008.

²⁸ Atualmente a área do banhado pertence ao município de Santo Antônio da Patrulha.

centenas de anos. Porém, até o momento, o seu desaparecimento não foi explicado (p.80).

A porção centro-leste também apresenta inúmeros vestígios de ocupação por grupos associados à tradição Guarani, os quais foram evidenciados através dos registros de diversos sítios na região, especialmente junto aos recursos d'água, como o entorno do lago Guaíba, por exemplo. Pesquisas realizadas em alguns desses sítios, levantaram datações que alcançam até 600 anos antes do presente. Apesar de não haverem pesquisas efetivas em todos os municípios nos quais foi registrada a existência desses sítios, as informações levantadas até o momento denotam se tratar de sítios contemporâneos, o qual vem a indicar uma ocupação contínua de grupos Guarani para esta região²⁹. No município de Viamão especificamente, há o registro de alguns sítios relativos a este conjunto, cujas informações se encontram disponíveis no site do IPHAN³⁰ e o qual disponho no final do trabalho³¹. Este foi o panorama encontrado pelos conquistadores europeus, quando de suas incursões exploratórias pelo atual território do Rio Grande do Sul, nos séculos XVII e XVIII, notoriamente com o estabelecimento das reduções jesuíticas e, posteriormente, com a incorporação do território ao Império Português.

A partir da segunda década deste último século, grupos luso-brasileiros penetraram a região que ficou conhecida como “Campos de Viamão”, em busca do gado selvagem e objetivando estabelecer os primeiros assentamentos permanentes neste espaço.

Em 1741, foi criada a capela de Nossa Senhora da Conceição, nos Campos de Viamão e, entre 1746 e 1751, houve um rápido crescimento populacional, motivado pelo esvaziamento econômico de Laguna, pela fundação do presídio e freguesia do Rio Grande (1737) e pela própria dinâmica econômica da região, “(...) cada vez mais integrada aos mercados consumidores de gado do Sudeste brasileiro (São Paulo e Minas Gerais)”³². O crescimento populacional conta, ainda, com moradores oriundos da Colônia do Sacramento nas migrações durante os períodos de ataque espanhol: 1735-1737; 1762-1763. Após o Tratado de Madri, a chegada dos açorianos gera grande

²⁹ No anexo 1 encontra-se um mapa referente ao conjunto de sítios mencionados para a região.

³⁰ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/portal/montaPaginaSGPA.do>.

³¹ A listagem dos sítios levantados no site do IPHAN está disponível no Apêndice C.

³² KÜHN, Fábio. Uma fronteira do império: o sul da América portuguesa na primeira metade do século XVIII, *Anais de história de além-mar*, vol. VIII, p. 103-121, 2007.

impacto demográfico. Segundo Kuhn, a escravidão indígena representava apenas 3% da população³³.

Após a Guerra Guaranítica, um grande número de indígenas Guarani tornou-se súdito do Império Português, estabelecendo-se no atual município de Gravataí, no assentamento da Aldeia dos Anjos. Estes indígenas contavam com a proteção do governador da capitania do Rio Grande de São Pedro, mas travaram diversos conflitos com os fazendeiros da região de Viamão, sendo notória a reclamação destes últimos diante das autoridades coloniais.

Não existem estudos específicos sobre a incorporação destes indígenas na população da freguesia de Viamão, no início do século XIX, justamente o período em que a região perdeu seu esplendor político e econômico, com a transferência da capital para Porto Alegre, ainda no final do século anterior. Esta lacuna apresenta-se no conhecimento histórico acerca do Rio Grande do Sul do século XIX como um todo e os indígenas “ressurgem” no século XX, nas terras indígenas oficiais.

Atualmente, de acordo com o trabalho de Souza³⁴, em Viamão há a presença de duas etnias indígenas vivendo em comunidades situadas em áreas específicas da cidade. Os Mbyá-Guarani constituem um grupo de três aldeamentos, estão localizados no Cantagalo, na Estiva (região de Águas Claras) e em Itapuã. Já os Kaingang também marcam sua presença no município, cujo grupo vive em uma comunidade no Cantagalo. Segundo o autor, estes grupos situaram-se nessas localidades viamonenses em busca de locais junto aos recursos naturais e obtenção de matéria primas para a confecção de seus artesanatos. No entanto, o futuro destas reservas ainda é incerto, tendo em vista a luta pelo processo de demarcações de terras empreendidas pelos grupos indígenas em busca de garantir o seu direito à terra.

3.2 As ações de Educação Patrimonial e a Arqueologia

Os sítios arqueológicos são considerados bens culturais protegidos pelo Estado conforme estabelecido pela Constituição Federal do Brasil de 1988³⁵ (artigos 215 e

³³ Idem.

³⁴ SOUZA, José Otávio Catafesto de. As sociedades indígenas na região de Viamão. IN: BARROSO, Vera Lucia Maciel (ORG.). *Raízes de Viamão*. Porto Alegre: FAPA- EST, p. 41-60, 2008.

³⁵ BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf. Acesso em 16/10/2011.

216), mas estão sob a proteção da União desde a promulgação da Lei 3.924³⁶, em 1961, a qual reiterava que os monumentos arqueológicos e os materiais que nele se encontram devem ficar sob a salvaguarda do poder público, sendo estes considerados como bens culturais da União. A legislação ainda estabelece os procedimentos relacionados aos sítios, como descoberta de jazidas, permissão para escavações e pesquisas, multa para violações indevidas e investigações sem prévia autorização, assim como também a pena para a destruição dos mesmos.

Em 1986, a partir da Resolução CONAMA³⁷ N°. 001, referente ao impacto ambiental causado por obras de engenharia, haveria uma maior preocupação no acompanhamento dessas obras, pois além dos danos ambientais, o patrimônio histórico também estaria ameaçado com a destruição de sítios arqueológicos atingidos pelas construções. Em decorrência disso, houve um grande aumento no número de trabalhos em arqueologia preventiva – iniciados no Brasil na década de 1970. A natureza desta pesquisa consiste em quando as empresas de engenharia contratam um arqueólogo e/ou uma equipe de pesquisa, que fica responsável pela inspeção de jazidas na área de alcance das obras e também pelo resgate dos vestígios materiais, quando encontrados no local.

Posteriormente, em 2002, a Portaria N° 230³⁸, art. 6º, estabelece que para a obtenção do licenciamento ambiental referentes aos projetos de pesquisas arqueológicas, é exigida a realização de programas de Educação Patrimonial, em todas as fases do licenciamento. Esta disposição abrange tanto as pesquisas vinculadas a algum estabelecimento de ensino, quanto às ações de arqueologia preventiva.

Conforme as premissas explicitadas acima, as ações de educação patrimonial viriam a se tornar uma atividade recorrente junto às atividades de pesquisas arqueológicas. Dentro dessa perspectiva, o arqueólogo assume também o papel de educador e divulgador de conhecimento, visando uma intermediação entre a comunidade e os vestígios arqueológicos da localidade onde se realiza as pesquisas. O arqueólogo acaba por representar também um papel social, no qual as ações de educação patrimonial seria um meio de devolver à sociedade o conhecimento obtido

³⁶ BRASIL, Lei N° 3.924, de 26 de julho de 1961. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1961/3924.htm>. Acesso em 16/10/2011.

³⁷ BRASIL, Resolução CONAMA n° 001, de 23 de janeiro de 1986. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/conama/res/res86/res0186.html> Acesso em 16/10/2011

³⁸ BRASIL, Portaria n° 230, de 17 de dezembro de 2002. Disponível em: <http://www.prap.mpf.gov.br/recomendacao/pdf/mpf-ap-recomendacao-2009-014.pdf> . Acesso em: 16/10/2011.

através das pesquisas. Desse modo, os resultados dos estudos arqueológicos devem ir além das publicações e apresentação em congressos, chegando ao conhecimento da comunidade.

Por outro lado, o trabalho com as sociedades pré-coloniais implica na utilização dos vestígios de sua cultura material, visto que estes se constituem como documentos por excelência destes grupos. Para ensinar história a partir destes vestígios, faz-se necessário mostrar aos alunos como os arqueólogos e historiadores se aproximam do conhecimento de tais sociedades. Diante disto, fica evidente a importância de que o professor discuta em sala de aula a relevância dos objetos da cultura material como fonte para a construção do conhecimento histórico. Como explicita Dutra³⁹, “a possibilidade de contato com o ‘método do historiador’ permitiu o desenvolvimento de uma nova postura frente ao próprio conhecimento histórico, o qual deixa de ser um saber acabado e cristalizado, e passa a ser compreendido como fruto de uma construção social”. Dessa forma, trabalhar com as sociedades pré-coloniais e seus registros arqueológicos pode propiciar uma aproximação dos estudantes com o fazer histórico.

Nesse sentido, uma forma de se trabalhar os temas arqueologia, pré-história e cultura material em sala de aula é através da metodologia da Educação Patrimonial, partindo do pressuposto que os vestígios de cultura material oriundos de sítios arqueológicos são considerados como patrimônio histórico.

Conforme Horta⁴⁰, a Educação Patrimonial é um instrumento para o desenvolvimento do raciocínio, no qual leva as crianças a compreensão dos fenômenos culturais, como explicita: "a metodologia da Educação Patrimonial nos leva a formular hipóteses sobre os objetos e fenômenos observados, buscando descobrir sua função original e sua importância no modo de vida das pessoas que os criaram". Uma das maneiras de se abordar a arqueologia se dá através da realização de oficinas, cujas atividades práticas abrem a possibilidade de uma interação entre os alunos e os objetos, nos quais visam levá-los a compreensão e reflexão da temática abordada, propiciando assim a construção do conhecimento por parte do aluno.

³⁹ DUTRA, Soraia Freitas. Objetos da cultura material como mediadores no desenvolvimento do raciocínio histórico em crianças. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/perspectivas/anais/GT0602.htm>

⁴⁰ HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. 2004. *Educação Patrimonial: PMG2 – o objeto cultural – uma descoberta*, apud TUMELERO, Lires Irene. *A inserção dos conteúdos de Educação Patrimonial e arqueologia no ensino fundamental no município de Seara, Santa Catarina*. In: KLAMT, Sérgio Célio; SOARES, André Luís Ramos (orgs.). *Educação Patrimonial: teoria e prática*. Santa Maria: Ed. UFSM, p 81, 2008.

De acordo com Tumelero⁴¹, a abordagem de temas referentes a esses grupos humanos do passado, assim como a amostragem de elementos de sua cultura material, traz ainda a inserção de uma visão antropológica no ensino de história, a qual faz com que os alunos passem a compreender que existem pessoas diferentes, grupos diferentes, modos de ver a vida diferenciados do seu próprio modo. Conforme a autora, "essa perspectiva antropológica no ensino de história é fundamental para que o educando perceba o outro como alguém diferente de si mesmo. Nem superior, nem inferior, apenas diferente. E aprenda a respeitá-lo e valorizá-lo na sua diferença" (p. 86).

A partir da bibliografia consultada sobre esta temática, pode-se perceber que há dois tipos específicos de trabalhos de Educação Patrimonial envolvendo o universo escolar: as ações pontuais que visam instruir os alunos das escolas contempladas em tais trabalhos e as oficinas que objetivam oferecer subsídios para professores do ensino básico trabalhar o tema posteriormente com os seus alunos.

No primeiro caso, os arqueólogos ou estudantes realizam atividades em um dia específico na escola, quando levam materiais utilizados em pesquisas arqueológicas para fazerem demonstrações para os alunos, revendo com eles a história do passado de sua região. No entanto, no segundo caso, o alvo das ações educativas são os professores. Do ponto de vista desta proposta, o ensino da história pré-colonial do passado dirigido aos professores os tornará futuramente aptos para repassar esse conhecimento aos seus alunos.

Neste sentido, destaco o artigo de Herberts et al⁴², sobre as ações educativas realizadas junto ao projeto de salvamento arqueológico nos municípios situados no entorno da construção da Usina Hidrelétrica Barra Grande, nas cidades do planalto gaúcho e catarinense. Neste trabalho, a autora apresenta os resultados das ações educativas desenvolvidas nas cidades do planalto gaúcho e catarinense, as quais visavam esclarecer e sensibilizar as comunidades locais sobre a importância da preservação dos bens culturais de sua região. As atividades do programa contemplaram a realização de oficinas de educação patrimonial dirigidas aos professores da rede pública de ensino municipal e estadual das cidades abarcadas pelo empreendimento. O

⁴¹ TUMELERO, Lires Irene. A inserção dos conteúdos de Educação Patrimonial e arqueologia no ensino fundamental no município de Seara, Santa Catarina. In: KLAMT, Sérgio Célio; SOARES, André Luís Ramos (orgs.). *Educação Patrimonial: teoria e prática*. Santa Maria: Ed. UFSM, p. 79-115, 2008.

⁴² HERBERTS, Ana Lucia; TEDESCO, Marcos Anderson; ARNOLD, Elaine. A valorização do patrimônio cultural. IN: *Oficinas de Educação Patrimonial na Usina Hidrelétrica Barra Grande*. Ana Lucia Herberts (Org.). Florianópolis. 120 p., 2008.

projeto tinha como finalidade a conscientização dos professores com relação ao valor do legado cultural existente na região, evidenciados a partir das escavações, ao mesmo tempo em que os tornavam também agentes na promoção e defesa do patrimônio arqueológico, ficando estes com o encargo de levarem o tema para a sala de aula e divulgar os resultados das pesquisas realizadas nos municípios.

3.3 Educação Patrimonial: uma proposta para o ensino da história pré-colonial regional

No ensejo das leituras realizadas sobre este tema pude perceber um fato relevante: a história dos grupos indígenas pré-coloniais quando vista de forma mais aprofundada em sala de aula, especialmente no caso dos grupos de alguma região específica, acontece geralmente por intermédio das ações de Educação Patrimonial. Quem faz a ponte para a construção do conhecimento dessas sociedades não são os professores do ensino básico, mas sim pesquisadores através dessas atividades especiais. Concomitantemente, o relato dos professores ouvidos em minha pesquisa acaba corroborando com as afirmações acima, visto a exposição do grau de desconhecimento e dificuldades apresentados por eles na abordagem deste assunto com os alunos.

Diante disto, considero ser importante tecer alternativas que possibilitem pensar em ações para minimizar essa lacuna que acaba refletindo no ensino básico. Assim como os trabalhos expostos no texto acima, penso que uma maneira de tentar reverter este quadro também seja por intermédio da Educação Patrimonial. Como no exemplo do trabalho de Herberts⁴³ e colaboradores, este esforço deveria ser focado na capacitação dos professores em primeiro lugar, dotando-os de subsídios necessários para trabalhar esta temática em suas aulas.

Em relação a essa lacuna no ensino básico, um dos docentes ouvido na minha pesquisa, a professora Marisa, foi enfática em afirmar que deveria haver uma maior proximidade entre as universidades e as escolas, pois segundo ela, uma grande porcentagem do conhecimento produzido pela academia acaba ficando circunscrito ao seu próprio meio. Isso fica mais bem explicitado em sua afirmação:

⁴³ Idem.

“Teve alguns projetos, daí vários estudantes passaram por aqui e foi maravilhoso. Isso porque eu sempre falava para eles, que enquanto a universidade não sair pra rua... para mim isso não existe. Porque passar quatros anos dentro de uma sala de aula, pensando e tendo essa visão crítica... mas tu não indo ao lugar não adianta. A universidade está ali, é só atravessar a ponte, a escola publica é aqui, a vila miséria está aqui e são essas crianças que a gente quer que atravessem o portilhão para lá. Mas como é que vai, se a universidade não faz esse trânsito, daí fica difícil... tem que mudar a tática da academia”.

Nesse sentido, poderia ser empreendida então, uma iniciativa entre as universidades e as instituições de ensino básico do município de Viamão, visando o desenvolvimento de projetos de formação para os docentes, nos quais os grupos indígenas do Rio Grande do Sul fossem abordados, assim como os vestígios de ocupação no município. Desse modo, poderiam ser feitas simulações de escavações, confecção de réplicas, amostragem de imagens referentes aos grupos mencionados entre outras ações. A falta de um material didático específico sobre a região de Viamão foi apontada de forma unânime entre os professores como motivo para o silêncio diante desta temática. Assim, também poderia ser feito um manual didático dirigido para os alunos, com ilustrações e textos explicativos acessíveis para serem usados nas aulas.

Poderiam ser estabelecidas parcerias entre museus e acervos e a SME, nos quais possibilitassem a realização de visitas e até mesmo oficinas nestas instituições, a exemplo do que ocorre no Arquivo Público de Porto Alegre.

Outra possibilidade estaria também em uma parceria entre o IPHAN e a SME, no sentido de desenvolver atividades educativas mais específicas junto às obras de construção civil, visto a legislação concernente as leis de impacto ambiental e salvamento de patrimônio.

A maioria dos professores demonstrou o interesse em abordar a História Indígena em suas aulas, no entanto os problemas estruturais que permeiam o universo das escolas públicas explicitados no segundo capítulo deste trabalho acabam se tornando grandes empecilhos no ensino de qualquer matéria.

A lei 11.645/08 apesar de ainda recente, requer adaptações nos currículos escolares para que suas premissas sejam cumpridas. Diante disso, considero esta uma ótima oportunidade para a inserção da história indígena dos grupos pré-coloniais em sala de aula. Tanto o texto da LDB, quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais

deixam espaço para a contemplação destes conteúdos, ao recomendarem a abordagem de assuntos concernentes à região onde se situa a escola.

Penso que trabalhar questões locais no ensino básico, pode vir a contribuir também para o desenvolvimento de uma melhor auto-estima dos alunos com relação ao seu próprio município e suas origens. Especialmente em se tratando do município referido neste trabalho, pois Viamão por muito tempo carrega o status de cidade dormitório, servindo apenas como moradia para as pessoas que realizam todas as suas atividades na cidade vizinha, a capital Porto Alegre. Trabalhar a história da cidade em sala de aula é uma oportunidade de valorizar o nosso passado, do qual os povos indígenas tiveram um papel importante, porém ignorado.

Considerações Finais

O ensino de história pré-colonial, no âmbito da escola básica, ainda hoje é realizado de modo problemático no que concerne a sua aplicação em sala de aula. Geralmente é comum o tema ser abordado de forma rápida e sumária, quando são apresentados os aspectos básicos sobre os principais grupos pré-históricos registrados no país, baseados em informações muitas vezes vagas e não atualizadas sobre o conteúdo. Isso se mostra de modo mais incipiente ainda quando se trata da pré-história de algum Estado ou região, no qual praticamente o assunto nem sequer chega a ser abordado. Neste sentido, a visão de um passado pré-colonial pode ser apreendida de uma maneira generalizada, onde fica a impressão de que os antigos grupos indígenas que habitavam o atual território brasileiro apresentavam características similares em todas as regiões, ou que até mesmo se tratava de um grande grupo comum, muitas vezes sendo associado aos Tupiguarani.

Estas impressões foram levantadas ao longo desta pesquisa, em um momento no qual tive a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre os problemas enfrentados por professores no exercício da docência, especialmente em se tratando de assuntos tão específicos como é o caso das sociedades indígenas.

Este trabalho representou um esforço no sentido de verificar como a temática está sendo abordada no ensino básico, o qual acabou revelando que por conta de diferentes fatores muitas vezes isso acaba não ocorrendo. Tenho consciência que para uma maior avaliação do que ocorre no âmbito escolar é preciso expandir a pesquisa para as demais escolas da rede municipal, assim como escolas estaduais e particulares da cidade de Viamão. Porém considero que o conjunto de informações levantadas seja suficiente para estabelecer um breve diagnóstico da situação encontrada no ensino municipal.

Pensando sobre estas questões, procurei levantar sugestões que futuramente possam melhorar essa prática de ensino, as quais precisarão contar com um esforço conjunto das diversas instâncias educacionais. Desse modo, quem sabe os alunos viamonenses poderão responder que sim, os Guarani são índios!

Fontes

● Legislações e documentos:

BRASIL, Lei 9.394 – Brasília, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais de História 5ª a 8ª séries*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, lei 11.645 – Brasília, 10 de março de 2008.

● Consulta aos planos político-pedagógicos escolares (pesquisa local):

- 1) Escola Anita Garibaldi: consulta no dia 23/09/2011.
- 2) Escola Vinte de Setembro: consulta no dia 26/09/2011.
- 3) Escola Alberto Pasqualini: consulta no dia 30/09/2011.
- 4) Escola Ricardo Faicker Nunes: consulta no dia 05/10/2011.
- 5) Escola Luciana de Abreu: consulta no dia 13/10/2011.
- 6) Escola Farroupilha: consulta no dia 21/10/2011.

● Relato concedido pelos professores:

- 1) Professora “Marisa”: relato obtido no dia 20/09/2011 – gravação permitida.
- 2) Professora “Maria”: relato obtido no dia 22/09/2011 – gravação permitida.
- 3) Professor “Joaquim”: relato obtido no dia 27/09/2011 – gravação permitida.
- 4) Professora “Iara”: relato obtido no dia 05/10/2011 – gravação permitida.
- 5) Professor “João”: relato obtido no dia 13/10/2011 – gravação não permitida.
- 6) Professora “Aparecida”: relato obtido no dia 21/10/2011 – gravação não permitida.

● Lista das coleções didáticas:

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História – Sociedade & Cidadania*. 6º ano. 1ª edição, São Paulo: FTD, 2009.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História – Sociedade & Cidadania*. 7º ano. 1ª edição, São Paulo: FTD, 2009.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *Das Cavernas ao Terceiro Milênio – Dos primeiros seres humanos à queda do Império Romano*. 6º ano, 2ª edição, São Paulo: Moderna, 2006.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. *Saber e Fazer História – Primeiras Sociedades, Antiguidade e Idade Média*. 6º ano, 5ª edição, São Paulo: Saraiva, 2009.

FIGUEIRA, Divalte Garcia; VARGAS, João Tristan. *Para entender a História*. 6º ano. 2ª edição, São Paulo: Saraiva, 2009.

MOZER, Sônia; TELLES, Vera. *Descobrimos a História – Brasil Colônia*. 6º ano, São Paulo: Ática, 2008- 2010.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino; TREMONTE, Thiago. *História e vida Integrada*. 6º ano, 4ª edição, São Paulo: Ática, 2009-2010.

Referências bibliográficas

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988.

BRASIL, Lei Nº 3.924 – Brasília, de 26 de julho de 1961.

BRASIL, Portaria nº 230, de 17 de dezembro de 2002.

BRASIL, Resolução CONAMA nº 001, de 23 de janeiro de 1986.

CAIMI, Flávia Eloísa. *Escolhas e usos do livro didático de História: o que dizem os professores*. IN: BARROSO, Véra Lucia Maciel; PEREIRA, Nilton Mullet; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GEDOZ, Sirlei Teresinha; PADRÒS, Enrique Serra (orgs.). *Ensino de História – Desafios Contemporâneos*. Porto Alegre, EST edições, p. 101-114, 2010.

CARLE, Cláudio Baptista. Uma visão arqueológica da antiga ocupação do oeste de Viamão. IN: BARROSO, Véra Lucia Maciel (Org.). *Raízes de Viamão*. Porto Alegre: FAPA- EST, p. 61-81, 2008.

DUTRA, Soraia Freitas. *Objetos da cultura material como mediadores no desenvolvimento do raciocínio histórico em crianças*. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/perspectivas/anais/GT0602.htm>

HERBERTS, Ana Lucia; TEDESCO, Marcos Anderson; ARNOLD, Elaine. A valorização do patrimônio cultural. IN: *Oficinas de Educação Patrimonial na Usina Hidrelétrica Barra Grande*. Ana Lucia Herberts (Org.). Florianópolis, 120 p. 2008.

KÜHN, Fábio. Uma fronteira do império: o sul da América portuguesa na primeira metade do século XVIII, *Anais de história de além-mar*, vol. VIII, p. 103-121, 2007.

PEREIRA, J.S. Diálogos sobre o exercício da Docência – recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 147-172, jan./abr., 2011.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino; TREMONTE, Thiago. *História e vida Integrada*. 6º ano, 4ª edição, São Paulo: Ática, 2009-2010.

PREGNOLATTO, Felipe Pascuet. *A cultura material na didática da História*. Dissertação de Mestrado, São Paulo, FFCLH-USP, 99 p., 2006.

SOARES, André Luiz Ramos; KLAMT, Sergio Célio. “Pré-história e arqueologia: sugestões metodológicas para a educação infantil e ensino fundamental”. *Revista do CEPA*, Santa Cruz do Sul, v. 28, p. 19-43, n especial, 2004.

SOUZA, José Otávio Catafesto de. As sociedades indígenas na região de Viamão. IN: BARROSO, Véra Lucia Maciel (Org.). *Raízes de Viamão*. Porto Alegre: FAPA-EST, p. 41-60, 2008.

TUMELERO, Lires Irene. A inserção dos conteúdos de Educação Patrimonial e Arqueologia no ensino fundamental no município de Seara, Santa Catarina. IN:

KLAMT, Sérgio Célio; SOARES, André Luís Ramos (orgs.). *Educação Patrimonial: teoria e prática*. Santa Maria: Ed. UFSM, p. 79-115, 2008.

Bibliografia

BARRETO, Cristiana. A construção de um passado pré-colonial: uma breve história da arqueologia no Brasil. *REVISTA USP*, São Paulo, n 44, p.32-51, dezembro-fevereiro, 1999-2000.

BARROSO, Véra Lucia Maciel (ORG.). *Raízes de Viamão*. Porto Alegre: FAPA- EST, 2008.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e ensino de História: a lei nº 11.645 como caminho para a interculturalidade. In: IN: BARROSO, Véra Lucia Maciel; PEREIRA, Nilton Mullet; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GEDOZ, Sirlei Teresinha; PADRÒS, Enrique Serra (orgs.). *Ensino de História – Desafios Contemporâneos*. Porto Alegre, EST edições, p. 151-166, 2010.

CAVALHEIRO, Rosa Maria; COSTA, Flamarion Laba da. *A temática indígena no livro didático*. Acesso em 17/10/2011. Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/730-4.pdf>

COPÊ, Sílvia Moehlecke. Pré-história e etnohistória do Rio Grande do Sul. In: *Oficinas de Educação Patrimonial na Usina Hidrelétrica Barra Grande*. Ana Lucia Herberts (Org.). Florianópolis, p. 69-79, 2008.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira. “Lições das coisas: o enigma e o desafio da educação patrimonial”, *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Brasília, Iphan, nº 31, 2004.

KERN, Arno A. (Org.) *Arqueologia Pré-Histórica do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 356p. 1991.

MACHADO, Ademir. Arqueologia na sala de aula: uma experiência realizada na rede municipal de ensino de Ibarama, RS. *Revista do Cepa*, Santa Cruz do Sul, v. 28, p. 7-18, n. especial, 2004.

RELLY, Eduardo. Experiências de uma Educação Patrimonial: arqueólogo por um dia no vale do Taquari, Rio Grande do Sul. In: *Cadernos do CEOM*. Chapecó, SC v. 21, n. 28 (junho de 2008), p. 167-189.

SOARES, A.L.R.; KLAMT, S.C. Breve manual de Patrimônio Cultural: subsídios para uma educação patrimonial. *Revista do Cepa*, Santa Cruz do Sul, v. 28, p. 45-65, n. especial, 2004.

APÊNDICES E ANEXO

APÊNDICE A - Questionário aplicado aos professores

- 1) Em suas aulas de História, você costuma abordar o conteúdo referente à Pré-História do Brasil? Em que momento?
- 2) Nessas aulas, você leva para os seus alunos o conhecimento produzido pelas pesquisas em Arqueologia? De que maneira você aborda o tema? Quais as fontes que você usa?
- 3) Você também aborda os tópicos relacionados à Pré-História Geral (ou no mundo) e Pré-História da América ou História Pré-Colombiana?
- 4) Neste contexto, você já pensou em trabalhar com os seus alunos a Pré-História do estado do Rio Grande do Sul ou até mesmo da cidade de Viamão?
- 5) Quais são as dificuldades que você identifica para trabalhar esses conteúdos em sala de aula?
- 6) Em 2008, foi sancionada a Lei Ordinária 11.645, segundo a qual fica estabelecida a obrigatoriedade da inclusão do ensino da História e cultura indígenas nos currículos escolares do ensino básico. A partir do estabelecimento dessa lei, como você pensa em trabalhar o conteúdo de História indígena com os seus alunos? Se a resposta for sim, de que forma você pretende abordar a temática?
- 7) Você tem conhecimento do plano de ensino de História inserido no plano político-pedagógico da escola? Você participou da elaboração deste plano?

APÊNDICE B – Tabela com as respostas obtidas junto aos professores (versão resumida)

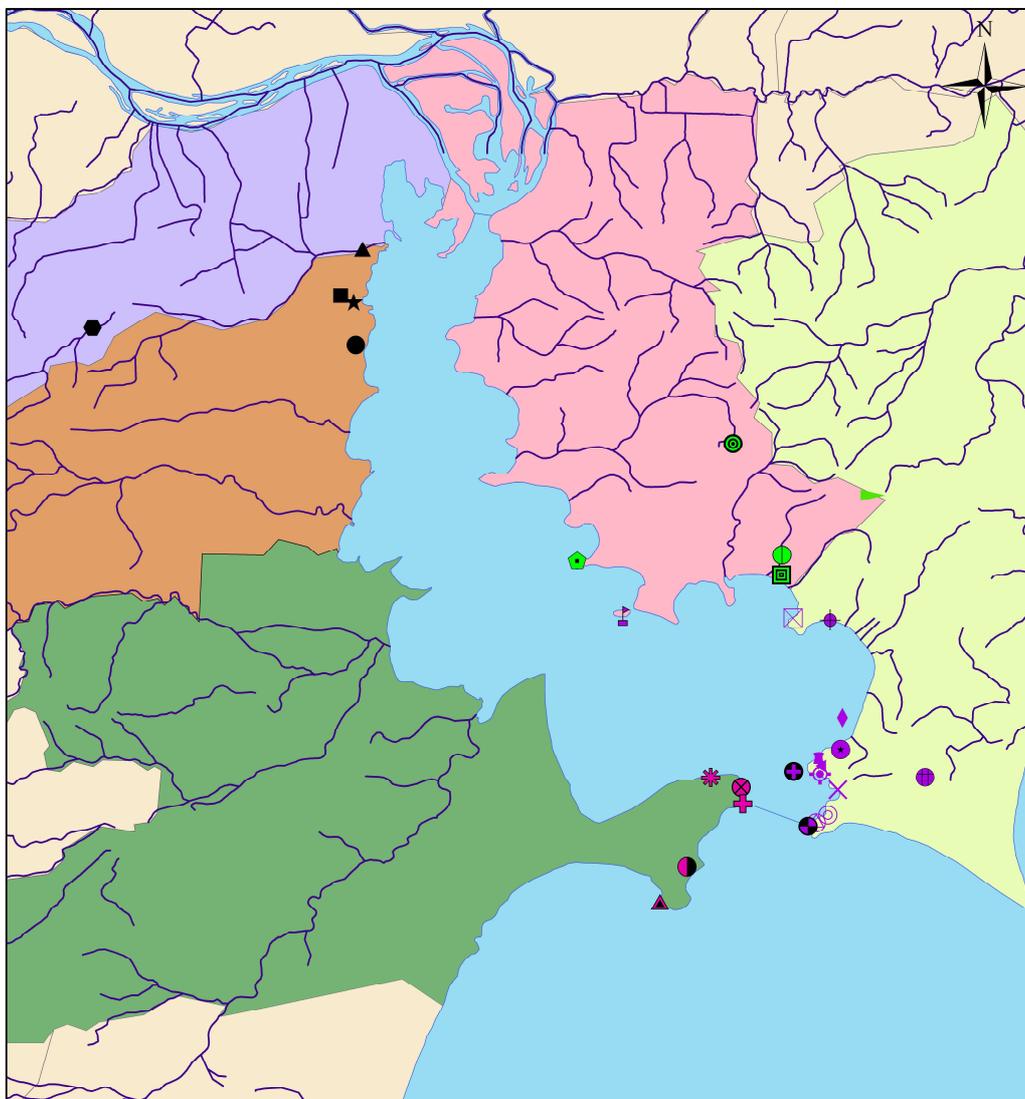
	1) Aborda conteúdos referentes à Pré- História do Brasil?	1a) Em qual momento da aula ou do currículo aborda tais temas?	2) Leva aos alunos o conhecimento produzido pela Arqueologia?	2a) De que maneira aborda este tema?	2b) Quais fontes e recursos utiliza?	3) Aborda Pré-História Geral, da América e História Pré-colombiana?	4) Já pensou em trabalhar com Pré-História do RS ou mesmo de Viamão?	5) Quais são as dificuldades que você identifica em trabalhar esses conteúdos?	6) Você pensa em trabalhar com temáticas voltadas à História Indígena?	6a) Como você pensa em trabalhar essas questões?	7) Você conhece o plano de ensino de História do PPP da escola?	7a) Você participou da elaboração desse plano?
P1 Marisa	sim	6°	sim	Aulas expositivas; aulas práticas	Livros, revistas, jornais, internet; réplicas de objetos	Sim	Sim, procura trabalhar	Material didático, falta de estrutura na escola, falta de apoio das universidades	Sim (já trabalha com o tema)	Fontes de jornais, revistas, internet; visitas às aldeias	sim	Resposta imprecisa
P2 Maria	sim	6°	não	Aulas expositivas	Livro didático	sim	não	Falta de material didático, falta de interesse dos alunos	Não (há falta de material didático)	Não respondeu	sim	não
P3 Joaquim	não	–	não	Aulas expositivas	Livro didático	sim	sim	Falta de material didático, visitas a museus	sim	Visitas às aldeias	não	não
P4 Iara	sim	6°	não	Aulas expositivas	Livro didático	sim	sim	Falta de material didático, falta de uma estrutura escolar	sim	Fontes de jornais, revistas e televisão	sim	não
P5 João	sim	6°	não	Aulas expositivas; às vezes aulas práticas	Livro didático, jornais, revistas; réplicas de objetos	sim	sim	Falta de material didático; complexidade do tema	Sim (procura incluir na matéria vista)	Não respondeu	sim	sim
P6 Aparecida	sim	6° e 8°	sim	Aulas expositivas; aulas práticas	Livro didático, revistas, internet; réplicas de objetos	sim	sim	Material didático; falta de estrutura escolar; poucas pesquisas sobre o tema	Sim (já trabalha com o tema)	Fontes de jornais, revistas, televisão e livros	sim	sim

**APÊNDICE C – SÍTIOS ARQUEOLÓGICOS COM CADASTRO NO IPHAN
REGISTRADOS EM VIAMÃO**

CNSA	NOME	CATEGORIA	MATERIAL	FILIAÇÃO CULTURAL
RS01313	RS-LC-74: Praia da Pedreira	Pré-colonial	Cerâmico	Tupi-guarani
RS01402	RS-LC-75: Lagoa Negra I	Pré-colonial	Cerâmico Lítico	Tupi-guarani
RS01777	RS-88	Pré-colonial Contato	Cerâmico	Tupi-Guarani
RS00522	RS-LC-47: Lombas 1	Não informado	Não informado	Não informado
RS00523	RS-LC-48: Lombas 2	Não informado	Não informado	Não informado
RS00524	RS-LC-49: Lombas 3	Não informado	Não informado	Não informado
RS01821	RS-132: Seminário	Pré-colonial	Não informado	Não informado
RS01866	RS-181: Chácara Nossa Senhora das Graças	Pré-colonial	Não informado	Não informado
RS01867	RS-182: Chácara Nossa Senhora das Graças	Pré-colonial	Não informado	Não informado
RS01940	RS-272: Nei Bueno	Pré-colonial	Não informado	Não informado
RS02285	RS-JÁ-12	Histórico	Não informado	Não informado
RS02286	Sítio da VAP	Não informado	Não informado	Não informado

CNSA: Cadastro Nacional de Sítios Arqueológicos – IPHAN

ANEXO I – Mapa dos sítios arqueológicos levantados para o Estuário do Lago Guaíba



Legend

■ Area das instalações Wall Mart	◆ RS-JÁ-16: Ponta do Arado	✚ RS-LC-21: Tekoá Marey	■ Delta do Jacuí
▲ Arroio I	▶ RS-LC-01: Aldeia do Cantagalo	⊗ RS-LC-22: Tekoá Porã	■ Laguna dos Patos e Estuário do Guaíba
▲ Arroio do Conde	✕ RS-LC-07: Praia do Araçá	▲ RS-LC-39: Morro da Fortaleza	■ Outros
● CASA GOMES JARDIM	● RS-LC-08: Praia das Pombas	▲ RS-LC-70: Ilha do Junco	■ Barra do Ribeiro
⊠ PA 300: Rogério Christo	▲ RS-LC-11: Praia da Onça	▲ RS-LC-71: Ilha Chico Manuel	■ Guaíba
◆ RS-323: Ilha das Pombas	○ RS-LC-15: Praia do Sítio	◆ RS-LC-74: Praia da Pedreira	■ Viamão
✳ RS-324: Tarumã	○ RS-LC-16: Prainha	● RS-LC-75: Lagoa Negra	■ Eldorado do Sul
● RS-JA-01: Reserva Biológica do Lami	● RS-LC-17: Morro do Farol	★ RS-SR-342: Santa Rita	■ Porto Alegre
■ RS-JA-02: Lami Bernardes	● RS-LC-18: Morro do Coco	● Sítio Arroio do Ribeiro	
● RS-JA-07: Lajeado	● RS-LC-20: Tekoá Yma	— Recursos Hídricos	

0 4 8 16
Kilometers

Mapa gentilmente cedido por Marcelo Sanhudo