



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

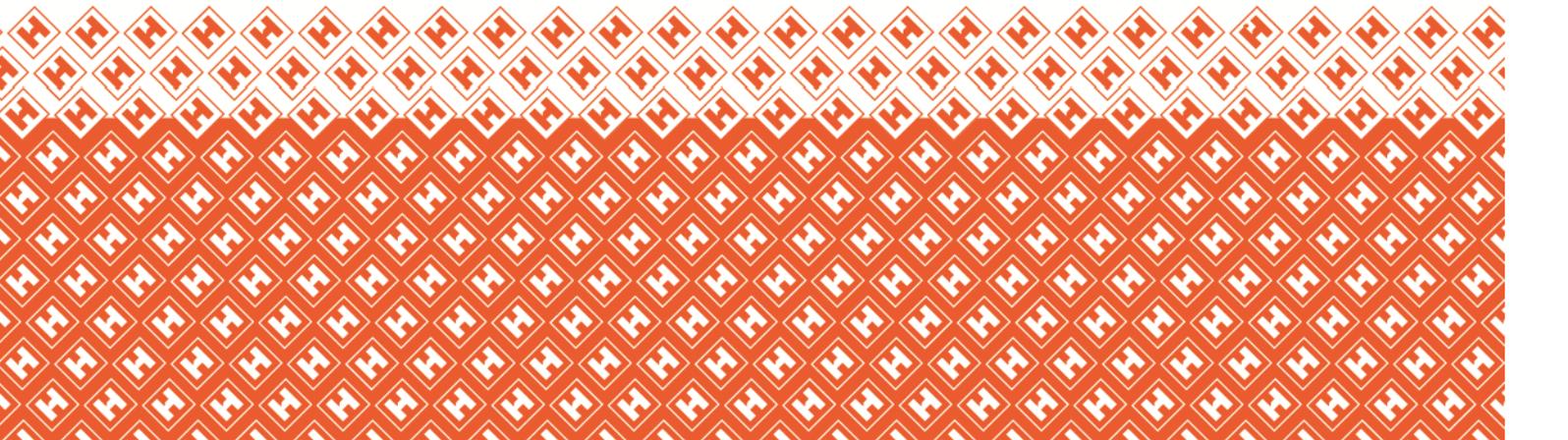
---

**TATIANA TRINDADE**

**“Para Porto Alegre ver”: Ensino de  
História, Memória e Patrimônio na Ilha  
Grande dos Marinheiros**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

2024



TATIANA TRINDADE

**“PARA PORTO ALEGRE VER”: ENSINO DE HISTÓRIA, MEMÓRIA E  
PATRIMÔNIO NA ILHA GRANDE DOS MARINHEIROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra.

Orientadora: Melina Kleinert Perussatto

PORTO ALEGRE

2024

### CIP - Catalogação na Publicação

Trindade , Tatiana  
"Para Porto Alegre ver": Ensino de História,  
Memória e Patrimônio na Ilha Grande dos Marinheiros /  
Tatiana Trindade . -- 2024.  
131 f.  
Orientador: Melina Kleinert Perussatto.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências  
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de  
História, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Ensino de História. 2. Educação de Jovens e  
adultos. 3. Educação patrimonial. 4. Inventários  
Participativos. I. Perussatto, Melina Kleinert,  
orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

TATIANA TRINDADE

**“PARA PORTO ALEGRE VER”: ENSINO DE HISTÓRIA, MEMÓRIA E  
PATRIMÔNIO NA ILHA GRANDE DOS MARINHEIROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra.

Aprovada em 10 de julho de 2024.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Melina Kleinert Perussatto (PROFHISTÓRIA/UFRGS)

---

Prof. Dra. Carmem Zeli de Vargas Gil (PROFHISTÓRIA/ UFRGS)

---

Profa Dra. Caroline Pacievitch (PROFHISTÓRIA/UFRGS)

---

Profa Dra. Sarah Calvi Amaral Silva (FACED/UFRGS)

*Para meu pai, que tanto ouviu sobre as histórias  
aqui contadas, e partiu antes de vê-las escritas.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao programa do Mestrado Profissional em Ensino de História, que proporcionou a volta aos estudos acadêmicos; à coordenação, professores e colegas, pela oportunidade e aprendizados.

À minha querida orientadora, professora Melina Kleinert Perussatto, que tive a sorte e o privilégio de ter como orientadora, pela empatia, cuidado, apoio, atenção. Sem ela, certamente essa caminhada teria sido muito mais difícil.

Às professoras que compuseram a banca examinadora, professoras Carmem Zeli de Vargas Gil, Caroline Pacievitch e Sarah Calvi Amaral da Silva, pela leitura atenta e cuidadosa, e aos conselhos e recomendações recebidos.

Aos meus pais, pelo apoio e incentivo.

Ao meu namorado, que insistiu para que eu realizasse a inscrição no curso, e acreditou que daria tudo certo.

À direção, professores e funcionários da Escola Alvarenga Peixoto, que construíram e constroem essa escola como um espaço de acolhimento, cuidado e presença dentro da comunidade.

E à comunidade e alunos, razão de ser desse trabalho. Se, como Paulo Freire dizia, não há educação sem amor, essa dissertação é de certa forma uma declaração do meu afeto a eles.

## RESUMO

Esta pesquisa trata das possibilidades da educação patrimonial no Ensino de História, sob a ótica de uma Nova Pedagogia do Patrimônio. Pretende responder ao questionamento: Como as referências culturais da Ilha Grande dos Marinheiros e do bairro Arquipélago, em Porto Alegre, mobilizam aprendizagens com os estudantes da EJA no ensino de História? Para isso, propõe-se uma atividade de educação patrimonial, a partir da metodologia dos inventários participativos do Iphan. Nessa atividade, os alunos selecionam e pesquisam os patrimônios culturais locais, e desenvolvem fichas sobre os bens culturais selecionados. Utilizando essas fichas, os estudantes produzem uma narrativa histórica sobre o lugar em que vivem, que se materializa na construção de um livro artesanal. O principal objetivo é discutir as possibilidades da educação patrimonial para a construção de currículos coerentes com a realidade dos diferentes contextos sociais dos estudantes da EJA da Ilha Grande dos Marinheiros. Além disso, pretende contribuir para aumentar a visibilidade do arquipélago nas discussões acadêmicas, reforçando a pouca bibliografia disponível sobre a região; reforçar os laços de identidade e de protagonismo da comunidade como forma de emancipação; e desenvolver com os estudantes o sentido de produção e de pertencimento ao processo histórico. Essa proposta permite que os estudantes construam o conhecimento histórico a partir da sua localidade, bem como proporciona uma possibilidade de que assumam o controle da narrativa sobre si mesmos, uma narrativa em primeira pessoa sobre a cultura e a história do lugar em que vivem e da comunidade a que pertencem. Essa produção precisou ser flexibilizada no momento final de elaboração do trabalho em sala de aula, quando duas grandes enchentes se impuseram enquanto demanda curricular. Os estudos sobre referências culturais se voltaram à relação da comunidade com as águas que a cercam e as inundações. Seus relatos se transformaram em um pequeno livro de memórias, espaço de fala, escuta e registro da narrativa de suas experiências.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Educação de Jovens e Adultos; educação patrimonial; inventários participativos.

## RESUMEN

Esta investigación aborda las posibilidades de la educación patrimonial en la Enseñanza de la Historia, desde la perspectiva de una Nueva Pedagogía del Patrimonio. Su objetivo es responder a la pregunta: ¿Cómo los referentes culturales de Ilha Grande dos Marinheiros y del barrio Arquipélago, en Porto Alegre, movilizan el aprendizaje con los estudiantes de la EJA en la enseñanza de la Historia? Para ello se propone una actividad de educación patrimonial, basada en la metodología de los inventarios participativos del Iphan. En esta actividad, los estudiantes seleccionan e investigan el patrimonio cultural local y desarrollan tarjetas sobre los bienes culturales seleccionados. A partir de eso, los estudiantes producen una narrativa histórica sobre el lugar donde viven, que se concretiza en la construcción de un libro hecho a mano. El principal objetivo es discutir las posibilidades de la educación patrimonial para la construcción de currículos coherentes con la realidad de los diferentes contextos sociales de los estudiantes de la EJA en Ilha Grande dos Marinheiros. Además, pretende contribuir a aumentar la visibilidad del archipiélago en los debates académicos, reforzando la poca bibliografía disponible sobre la región; reforzar los vínculos de identidad y protagonismo de la comunidad como forma de emancipación; y desarrollar con los estudiantes un sentido de producción y pertenencia al proceso histórico. Esta propuesta permite a los estudiantes construir conocimientos históricos a partir de su localidad, además de brindarles la posibilidad de tomar control de la narrativa sobre sí mismos, una narrativa en primera persona sobre la cultura y la historia del lugar en el que viven y la comunidad. al que pertenecen. Esta producción necesitó flexibilizarse en el momento final de preparación del trabajo en el aula, cuando dos grandes inundaciones se impusieron como demanda curricular. Los estudios sobre referentes culturales se centraron en la relación de la comunidad con las aguas que la rodean y las inundaciones. Sus relatos se convirtieron en un pequeño libro de recuerdos, un espacio para hablar, escuchar y registrar la narración de sus experiencias.

**Palavras claves:** Enseñanza de Historia; Educación de Jóvenes y Adultos; educación patrimonial; inventarios participativos.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

FIGURA 1 - MAPA DO BAIRRO ARQUIPÉLAGO .....	19
FIGURA 2 - FICHA PREENCHIDA POR UMA ALUNA .....	58
FIGURA 3 - RESPOSTA DE UMA ALUNA AO QUESTIONÁRIO .....	64
FIGURA 4 - CAPA DOS LIVROS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS .....	65
FIGURA 5 - INTERIOR DOS LIVROS PRODUZIDOS COM OS ALUNOS .....	65

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>4</b>
<b>2. A ILHA GRANDE DOS MARINHEIROS E OS ESTUDANTES DA EJA....</b>	<b>19</b>
1.1 A HISTÓRIA DO BAIRRO ARQUIPÉLAGO.....	21
1.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).....	25
<b>3. EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E VISIBILIDADE HISTÓRICA .....</b>	<b>33</b>
3.1 “CONHECER PARA ARTICULAR”: CURRÍCULO, EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E CIDADANIA.....	42
<b>4. OS INVENTÁRIOS PATRIMONIAIS PARTICIPATIVOS E OS DESVIOS DE PERCURSO.....</b>	<b>48</b>
4.1 AS ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO DO INVENTÁRIO PARTICIPATIVO NA ILHA GRANDE DOS MARINHEIROS.....	51
4.2 MEMÓRIAS, NARRATIVA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: OS RELATOS DOS ESTUDANTES SOBRE AS ENCHENTES DE 2023.....	61
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>70</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>75</b>
<b>APÊNDICE A - PLANO DE AULA: CULTURA .....</b>	<b>80</b>
<b>APÊNDICE B - ATIVIDADE SOBRE O CONCEITO DE CULTURA.....</b>	<b>81</b>
<b>APÊNDICE C - PLANO DE AULA: PATRIMÔNIO CULTURAL .....</b>	<b>82</b>
<b>APÊNDICE D - MAPA MENTAL PATRIMÔNIO CULTURAL .....</b>	<b>83</b>
<b>APÊNDICE E - ATIVIDADE SOBRE O CONCEITO DE PATRIMÔNIO CULTURAL PARA OS ALUNOS AUSENTES .....</b>	<b>84</b>
<b>APÊNDICE F - JOGO PUXA-PAPO.....</b>	<b>85</b>
<b>APÊNDICE G - FICHAS DO INVENTARIO PARTICIPATIVO .....</b>	<b>88</b>
<b>APÊNDICE H - FICHA DO INVENTÁRIO PARTICIPATIVO PRODUZIDA PELA ALUNA JUSSARA (A IGREJA).....</b>	<b>89</b>
<b>APÊNDICE I - TRANSCRIÇÃO DA FICHA PRODUZIDA PELA ALUNA JUSSARA (IGREJA) .....</b>	<b>92</b>
<b>APÊNDICE J - FICHA DO INVENTÁRIO PARTICIPATIVO PRODUZIDA PELO ALUNO BRUNO (PRAINHA) .....</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICE K - TRANSCRIÇÃO DA FICHA PRODUZIDA PELO ALUNO BRUNO (PRAINHA) .....</b>	<b>96</b>
<b>APÊNDICE L - TEXTO ESCRITO PELA ALUNA MARIA PARA A FICHA DO INVENTÁRIO PARTICIPATIVO (CATEGORIA “SABERES”).....</b>	<b>97</b>

<b>APÊNDICE M - TRANSCRIÇÃO DO TEXTO ESCRITO PELA ALUNA MARIA PARA A FICHA SOBRE A CATEGORIA “SABERES” (OFCÍCIO DOS CAPINEIROS) .....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICE N - TEXTO ESCRITO PEL ALUNA FÁTIMA PARA A FICHA DA CATEGORIA LUGARES (CLUBE DAS MÃES) .....</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICE O -TRANSCRIÇÃO DO TEXTO ESCRITO PEL ALUNA FÁTIMA PARA A FICHA DA CATEGORIA LUGARES (CLUBE DAS MÃES) .....</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICE P - RESPOSTA DO ALUNO MOISÉS AO QUESTIONÁRIO SOBRE MEMÓRIAS DA ENCHENTE .....</b>	<b>101</b>
<b>APÊNDICE Q - TRANSCRIÇÃO DA RESPOSTA DO ALUNO MOISÉS AO QUESTIONÁRIO SOBRE AS MEMÓRIAS DA ENCHENTE.....</b>	<b>102</b>
<b>APÊNDICE R - RESPOSTA DE DA ALUNA MARIA AO QUESTIONÁRIO SOBRE MEMÓRIAS DA ENCHENTE .....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICE S -TRANSCRIÇÃO DA RESPOSTA DA ALUNA MARIA AO QUESTIONÁRIO SOBRE AS MEMÓRIAS DA ENCHENTE.....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE T - RESPOSTA DA ALUNA CARLA AO QUESTIONÁRIO SOBRE MEMÓRIAS DA ENCHENTE .....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE U - TRANSCRIÇÃO DA RESPOSTA DA ALUNA CARLA AO QUESTIONÁRIO SOBRE AS MEMÓRIAS DA ENCHENTE.....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICE V - RESPOSTA ALUNO PEDRO AO QUESTIONÁRIO SOBRE MEMÓRIAS DA ENCHENTE .....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE W - TRANSCRIÇÃO DA RESPOSTA DO ALUNO PEDRO AO QUESTIONÁRIO SOBRE AS MEMÓRIAS DA ENCHENTE.....</b>	<b>110</b>
<b>ANEXO X - RESPOSTA DA ALUNA MARINA AO QUESTIONÁRIO SOBRE MEMÓRIAS DA ENCHENTE .....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICE Y - TRANSCRIÇÃO DA RESPOSTA DA ALUNA MARINA AO QUESTIONÁRIO SOBRE AS MEMÓRIAS DA ENCHENTE.....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE Z - TEXTO CONTIDO NOS LIVROS ARTESANAIS DE MEMÓRIA .....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE AA – ATIVIDADE SOBRE A ENCHENTE DE 1941 .....</b>	<b>116</b>
<b>ANEXO A - FACHADA DA ESCOLA .....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXO B - ESCOLA DURANTE A ENCHENTE DE 2015.....</b>	<b>119</b>
<b>ANEXO C - ESCOLA NA ENCHENTE DE 2023 .....</b>	<b>120</b>
<b>ANEXO D – CAÍQUE.....</b>	<b>121</b>
<b>ANEXO E - BIBLIOTECA E CLUBE DAS MÃES .....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXO F - SANTUÁRIO DE NOSSA SENHORA APARECIDA .....</b>	<b>123</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Quando iniciei com os estudantes as práticas abordadas nesta pesquisa, explicando os seus objetivos, uma aluna sintetizou o sentido da proposta em uma única pergunta: “*Pra Porto Alegre ver como é a Ilha, né sora?*” Uma fala que demonstra a necessidade e o desejo desses estudantes de serem vistos, de falarem e serem ouvidos, de lidarem com seus ressentimentos e lutas políticas por participação nos espaços públicos. Como bem lembra Lewis Gordon (2017), “Ser político é emergir, aparecer, existir”. O direito de serem vistos é também o direito de existirem como sujeitos históricos, como cidadãos completos. Construir com os estudantes essas noções é uma das possibilidades desse trabalho.

Esta pesquisa parte de questionamentos decorrentes da minha experiência enquanto docente em uma escola pública da rede estadual do Rio Grande do Sul, situada na Ilha Grande dos Marinheiros, no bairro Arquipélago, em Porto Alegre, na qual exerço a docência em História há mais de 10 anos: a Escola Estadual de Ensino Fundamental Alvarenga Peixoto. Foi nessa escola que comecei a dar aulas e onde aprendi a ser professora. Apesar de ter trabalhado em outras escolas e em outras redes de ensino, é na E.E.E.F Alvarenga Peixoto que encontrei as maiores alegrias em minha jornada docente, bem como os maiores desafios. Nossa escola, fundada em 1945, atende durante a manhã e a tarde as séries iniciais e finais do ensino fundamental regular, e à noite, as correspondentes a essas séries na modalidade EJA<sup>1</sup>. É uma escola relativamente pequena, que em 2023 contava com cerca de 250 alunos. Dois pequenos prédios de madeira já bastante antigos e prejudicados pelo tempo, e um de alvenaria, que também abriga o refeitório e os banheiros, atendem os estudantes. Uma quadra a céu aberto e um anexo onde funciona a secretaria terminam de completar a estrutura escolar<sup>2</sup>.

A Ilha Grande dos Marinheiros é uma das dezesseis ilhas que compõem o bairro Arquipélago, em Porto Alegre, uma das regiões mais vulneráveis do estado do Rio Grande do Sul e a de menor Índice de Desenvolvimento Humano Municipal da região metropolitana. Sua condição geográfica de ilha parece a afastar do restante da cidade, mesmo após a construção da ponte que liga a capital às ilhas e encurta o caminho para a fronteira sul do país. Mas esse isolamento vai além das questões meramente geográficas, gerando também a exclusão em suas

---

<sup>1</sup> Na EJA, as séries são chamadas de totalidades, iniciando-se com as totalidades 1 e 2 (que correspondem às séries iniciais), seguindo até as totalidades 3, 4, 5 e 6 do ensino fundamental (sexto, sétimo, oitavo e nono, respectivamente)

<sup>2</sup> No Anexo A pode ser observada uma imagem da fachada da escola.

mais variadas formas – econômica, social, cultural, política, digital. Em contrapartida, os moradores da Ilha Grande dos Marinheiros também não se sentem parte da cidade. Se referem ao outro lado da ponte como “lá em Porto Alegre”, como se habitassem um município diferente. Porque talvez habitem. Habitem uma outra Porto Alegre, sabendo-se as tantas representações de cidade que cabem em uma só. Habitem uma identidade de cidade que insiste em existir e resistir – em seus modos de ser, estar, produzir e agir singulares. Talvez porque percebam-se, eles próprios, como segregados nessa dinâmica de opressão e subordinação, de ocupação de territórios e sintam-se formadores de uma outra cidade.

Trabalhar em um contexto tão complexo afeta o trabalho enquanto professora de inúmeras formas. Tantas foram as vezes em que aulas foram interrompidas e canceladas por conta da violência. Outras tantas por conta das enchentes que assolam a localidade de tempos em tempos. Houve épocas em que o luto pela perda precoce de alunos e ex-alunos era quase rotina. Ainda assim, mesmo com toda dor e vulnerabilidade, a comunidade da Ilha Grande dos Marinheiros me ensinou a valorizar a sua luta diária pela sobrevivência, e me fez acreditar ainda mais no papel transformador e fundamental da escola e da educação na vida dos estudantes da periferia. A luta pela manutenção da Educação de Jovens e Adultos – objeto de estudo da proposta pedagógica a ser desenvolvida na pesquisa – se tornou ainda mais forte. Fruto de um projeto de desmonte da educação pública por parte dos últimos governos estaduais, a EJA de nossa escola vem sofrendo sérias ameaças de multisseriação e fechamento. Torná-los os protagonistas dessa pesquisa é também demonstrar a importância dessa modalidade de ensino nas comunidades de periferia. Apesar de toda a dificuldade e do desgaste do trabalho docente nos últimos anos, o vínculo criado com a comunidade se fortaleceu cada vez mais ao longo do tempo. Vínculo expresso nas inúmeras demonstrações de carinho, acolhimento, compreensão e apoio em relação a mim e ao meu trabalho enquanto professora. Todas as vezes em que a vontade de desistir batia à porta, o retorno dos alunos me dava um pouco mais de força para seguir adiante. Por tudo isso, não havia como a Escola Alvarenga Peixoto e a comunidade da Ilha Grande dos Marinheiros não serem o lugar onde esta pesquisa aconteceria.

Pensando nos dilemas em como ensinar e aprender História em uma comunidade tão marginalizada e excluída a fim de fazê-los se reconhecerem como sujeitos históricos, essa pesquisa se propõe a refletir: Como as referências culturais da Ilha Grande dos Marinheiros e do bairro Arquipélago, em Porto Alegre, mobilizam aprendizagens com os estudantes da EJA no ensino de História?

Acredito que a educação patrimonial possa contribuir de maneira democrática e participativa para o enriquecimento das aprendizagens no currículo do ensino de História,

entendendo-a como uma possibilidade de subverter as ordens coloniais de ensino, patrimônio e história (GIL, 2020). A abordagem da educação patrimonial possibilita aos estudantes o protagonismo na construção do conhecimento, pois através dela os estudantes podem refletir sobre os conceitos relacionados e aplicá-los como chave de leitura do mundo à sua volta, de maneira a investigar os bens culturais, as memórias envolvidas e suas mudanças e permanências ao longo do tempo, e a partir de tudo isso, poder construir uma narrativa em primeira pessoa sobre a história de seu grupo e localidade. Como afirma Demarchi (2021, p.76), “assim como a leitura do mundo precede a leitura da palavra, o enraizamento dos grupos sociais em suas referências culturais precede o conhecimento sobre as concepções de patrimônio”. Entender esses enraizamentos e problematizá-los é uma das oportunidades que essa abordagem proporciona.

O principal objetivo dessa pesquisa é discutir as possibilidades da educação patrimonial para a construção de currículos que dialoguem com a realidade dos diferentes contextos sociais dos estudantes da EJA da Ilha Grande dos Marinheiros. Além disso, pretende contribuir para aumentar a visibilidade do arquipélago nas discussões acadêmicas, reforçando a pouca bibliografia disponível sobre a região; reforçar os laços de identidade e de protagonismo da comunidade como forma de emancipação; e desenvolver nos estudantes o sentido de produção e de pertencimento ao processo histórico por meio da produção de narrativas próprias sobre a história da comunidade. Pretendia-se também que através da educação patrimonial fosse possível realizar um Inventário Participativo das referências culturais dos estudantes da EJA, e a partir dele, confeccionar um livro artesanal produzido pelos estudantes com o resultado da pesquisa por eles realizada. Como veremos mais adiante, essa questão precisou ser revista.

Esta proposta na pesquisa do Mestrado Profissional em Ensino de História é explorar as possibilidades da educação patrimonial como meio de acessar, potencializar e projetar as histórias silenciadas nas comunidades de periferia, para os estudantes da EJA de Ensino Fundamental. Histórias silenciadas e invisibilizadas pela cultura hegemônica, pela dominação cultural exercida desde os tempos coloniais pela elite que nega qualquer valor àquilo que não a coloca como centro. Histórias que essa hegemonia não quer contar. Utilizando a metodologia do inventário participativo do IPHAN, propus aos estudantes um trabalho de investigação das referências culturais da comunidade, com a consequente produção de um livro artesanal com o resultado da pesquisa por eles produzida. A proposta permite aos estudantes a construção de uma narrativa sobre a localidade, lhes permitindo também o reconhecimento, ao mesmo tempo, como sujeitos históricos e produtores do conhecimento histórico.

Minha história pessoal com a comunidade da Ilha Grande dos Marinheiros me leva a uma necessidade de compreender cada vez mais a comunidade e a gente que habita esse lugar, e com quem trabalho ao longo desses tantos anos de magistério. Sempre me chamou a atenção a invisibilidade que esse território e sua comunidade sofrem em relação ao restante da cidade, o quanto eles não se sentem pertencentes a Porto Alegre e o quanto grande parte da população de Porto Alegre desconhece a realidade das Ilhas, – e a parte de que toma conhecimento só acentua os estereótipos que estigmatizam e isolam o Arquipélago. O que chega aos olhos e ouvidos da população porto-alegrense se refere às enchentes do Delta do Jacuí, à violência na comunidade ou às manifestações em que os moradores trancam a passagem dos automóveis na ponte sobre a ilha, forma com a qual conseguem se fazer notar<sup>3</sup>.

Ao propor a Ilha como tema de pesquisa, enxergo a possibilidade de criar um pequeno espaço de reflexão sobre esse lugar, em contraponto à invisibilidade e ao esquecimento dessa comunidade. Tendo os ilhéus como protagonistas nessa proposta pedagógica, enxergo a possibilidade de desenvolver a autoestima e afetos positivos sobre seu próprio local.

Para além disso, acredito que a pesquisa também possa contribuir para enriquecer ainda mais as pesquisas de ensino de História e educação patrimonial, assunto que atualmente tem gerado bastante interesse dos professores e professoras da área. No artigo *Patrimônio e ensino no ProfHistória: discussões teórico-metodológicas*, as autoras Carmem Zeli de Vargas Gil e Caroline Pacievitch tecem um estudo sobre as dissertações defendidas no programa do Mestrado Profissional em Ensino de História que tem como foco a educação patrimonial. As autoras concluem que a grande maioria dos trabalhos analisados tem como enfoque a noção de patrimônio cultural como algo a ser conhecido e então valorizado e preservado. De acordo com o artigo, “[...] são menos frequentes as (atividades) que permitem construir conceitos, questionar e contextualizar a constituição de cada bem cultural, ou pensar em distintas possibilidades de patrimonialização” (GIL; PACIEVITCH, 2019, p.288).

Ao propor a construção do conhecimento pelos próprios estudantes, com a busca, identificação e significação dos bens culturais realizada por eles, acredito que a pesquisa possa contribuir para ajudar a preencher as lacunas que as autoras apontam em sua análise e ajudar a propor atividades de ensino de História que enxerguem o patrimônio cultural para além de um

---

<sup>3</sup> Ao realizar uma busca sobre as notícias relacionadas à Ilha Grande dos Marinheiros, o site do jornal Zero Hora destaca manchetes como “Ataques a tiros deixa adolescente morto e cinco pessoas feridas em Porto Alegre”; “Sem água e energia elétrica, moradores da região das ilhas bloqueiam BR-290 em Porto Alegre”; “Saiba qual o caminho das doações para os desabrigados por causa da enchente”. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/ultimas-noticias/tag/ilha-grande-dos-marinheiros/>. Acesso em 14 mai. 2024.

vestígio do passado a ser inquirido, mas como um objeto de disputa no tempo presente, como uma possibilidade de criação de vínculos e afetos em constante transformação.

Ao realizar um levantamento preliminar em relação às leituras sobre as questões que iam surgindo, foram encontrados alguns poucos trabalhos que relacionam o ensino de História e os Inventários Participativos, destacando as dissertações de Willians Urbano da Silva (2021), intitulada “Patrimônio cultural na cidade do Paulista: uma experiência de educação patrimonial a partir de jogo de trilha digital”, em que o autor propõe e analisa aulas-oficinas que investigam a história e identidades locais através da metodologia dos Inventários, que depois foram transformados em um jogo para celular que identifica os bens selecionados pelos estudantes; e o trabalho de Caroline Lipreri Andreolla (2019), intitulada “O Ensino de História vai à feira: inventários participativos e saberes reversos a partir de uma educação patrimonial decolonial”. Foi encontrada também uma dissertação que abordava o Inventário Participativo junto a um projeto desenvolvido com uma turma de EJA, sob a perspectiva da Nova Museologia como forma de diálogo entre a comunidade e os museus locais.

Sobre as pesquisas em relação à Ilha Grande dos Marinheiros e ao bairro Arquipélago não foram encontrados nenhum trabalho de historiografia nem tampouco de ensino. Algumas dissertações, porém, merecem relevância por se aproximarem de visões e intenções ideológicas dessa pesquisa: o de contribuir para a visibilidade desses lugares e dos sujeitos que o habitam. O trabalho de Maria Fernanda Kuhn (2008), articula saúde e geografia para analisar como a vulnerabilidade social do local acaba se transformando em risco para a saúde humana e ambiental. Uma outra pesquisa da área da geografia é a de Amanda Cristina Bahi Souza (2014): “Morar e viver nas ilhas do Delta do Jacuí – Arquipélago de representações sociais em Porto Alegre – RS”. A dissertação “Pobreza, ressentimentos e luta por reconhecimento: um estudo na Ilha Grande dos Marinheiros”, de Liège Darós (2009), aborda as lutas dos catadores de lixo organizados em cooperativas, associações ou redes familiares, examinando suas experiências e valores, sob uma perspectiva das ciências sociais. Na área da antropologia social temos as dissertações de mestrado “Repensando fronteiras entre o lixo e o corpo: estudo etnográfico sobre o cotidiano de recicladores, catadores e carroceiros na Ilha Grande dos Marinheiros”, de Cristina Sosniski (2006), e “Uma ilha assombrada na cidade: estudo etnográfico sobre o cotidiano e memória coletiva a partir das narrativas de antigos moradores da Ilha Grande dos Marinheiros”, de Rafael Victorino Devos (2002).

A leitura da dissertação de Carla de Moura (2018, p.36) contribuiu no sentido de trazer a noção do *ensino de História situado*, que a autora define como “(...) uma estratégia de Ensino de História que parte da pesquisa e análise interseccional de fontes históricas ligadas aos bens

culturais com significado de Patrimônio para a comunidade”. O que me coloca em diálogo com a sua pesquisa é a questão ética central posta por Moura no que diz respeito à necessidade do pesquisador-professor se situar em relação aos estudantes e à pesquisa. É preciso que esse profissional se coloque ao lado da comunidade escolar, conhecendo, valorizando e respeitando sua cultura. Mas sabendo-se também a parte que lhe cabe nessa comunidade, onde por mais imerso(a) que esteja, não é um membro tal qual os moradores e alunos. É necessária a responsabilidade de não falar pela comunidade, nem de produzir “verdades” a seu respeito. Me sinto na mesma obrigação. Me conecto aos estudantes e aos moradores, pelos quais nutro muito carinho, admiração e respeito. No entanto, essa conexão não rompe com a distância entre nossos lugares. Eu, professora, eles, alunos. Eu, moradora “lá de Porto Alegre”, eles, moradores “do lado de lá da ponte”. Assisti ao caos provocado pelas enchentes de longe, sofrendo e me solidarizando, ajudando, ouvindo, acolhendo. Mas no final da noite, voltava para o meu apartamento, seco e protegido. O que eu sei sobre a comunidade definitivamente não é – e nem nunca será – o que eles sabem.

O princípio que orienta a presente pesquisa é o da educação patrimonial, entendida em articulação com o ensino de História como uma abordagem pedagógica que tem como objetivo a valorização, identificação e reconhecimento das referências culturais de uma sociedade ou grupo, seus usos e significados pela comunidade ao longo do tempo. Uma abordagem que permite o questionamento dos modelos coloniais da história e do patrimônio e confere protagonismo, identidade e visibilidade às histórias silenciadas pelas relações hegemônicas de poder e saber. A educação patrimonial aplicada às aulas de história se constitui em uma possibilidade de articular os conceitos de história, patrimônio, cultura e identidade de maneira participativa, proporcionando aos estudantes protagonismo tanto na construção do conhecimento como na sensibilização em relação à sua relevância enquanto sujeito histórico e cultural.

Como salienta Carmem Zeli de Vargas Gil, a educação patrimonial possibilita a “construção crítica do conhecimento a partir da cultura, do debate de questões sensíveis e controversas e da investigação como pressuposto do ensino e da aprendizagem” (GIL, 2020). Através dessa abordagem, os estudantes são incentivados a interagir de maneira ativa na construção do conhecimento, uma vez que precisam articular os conceitos relacionados, refletindo sobre eles e aplicando-os como chave de leitura do mundo à sua volta, de maneira a investigar os bens culturais, as memórias envolvidas, e a partir de tudo isso, poder construir uma narrativa em primeira pessoa sobre a história de seu grupo.

Simone Scifoni (2021) evoca essa visão da educação como *nova pedagogia do patrimônio*, uma educação patrimonial vinculada às epistemologias da área da educação, e disposta a romper com a iniciativa de apenas levar o conhecimento sobre os patrimônios previamente estabelecidos pelo poder público. Uma educação que se proponha a construir junto aos grupos sociais a sua própria noção de patrimônio cultural, aliada ao reconhecimento de suas próprias referências:

Entende a educação patrimonial na perspectiva do diálogo e do fortalecimento da autonomia dos sujeitos, que se dá pela produção de conhecimentos sobre as próprias cultura e memória, bem como pela problematização do que já se encontra instituído (SCIFONI, 2021, p. 2)

Nessa perspectiva, a *nova pedagogia do patrimônio* é apoiada na tríade da autonomia dos sujeitos, dialogicidade e participação social, enxergando o patrimônio cultural como um vetor de valores, acionador e mobilizador de memórias e identidades.

Retomando as reflexões de Carmem Zeli de Vargas Gil (2020), a educação patrimonial exige “metodologias necessariamente reflexivas, participativas, democráticas e implicadas com histórias silenciadas”. São as histórias daqueles que não conseguem espaço para falar. Ou que, segundo Lewis Gordon (2017), *não conseguem transformar sua fala em discurso*. São aqueles que Spivak denominou como *sujeitos subalternos*, em seu artigo intitulado “*Pode o subalterno falar?*”: “Aquele que pertence às camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (SPIVAK, 2010).

Utilizando a categoria de sujeitos subalternos de Spivak, mas adaptando à nomenclatura, Rovai e Monteiro (2021) utilizam a expressão *sujeitos subalternizados*, entendendo que a invisibilidade de tais sujeitos se dá mais por uma questão de dificuldade de acesso aos mecanismos de poder do que pela impossibilidade de articulação do discurso. Afirmam:

O subalternizado não teria direito à fala, não no sentido restrito do termo, pois ele continuaria a pensar e expressar suas demandas e dores, mas porque nas relações desiguais de classe, raça e gênero, seria ignorado, não seria compreendido por sua voz advir de outro lugar que não o hegemônico. No entanto, os grupos excluídos ou incluídos de forma precária continuariam a tentar produzir presença por meio de suas vozes. Daí fazermos o exercício de apontarmos, coletivamente, para modos de gerar presença e publicizar memórias em diferentes espaços (físicos ou virtuais) integrados à escola (ROVAI, MONTEIRO, 2021).

Assim podem ser percebidos os sujeitos da comunidade da Ilha Grande dos Marinheiros: sujeitos silenciados e subalternizados pelas relações desiguais de poder, de classe e de raça, empurrados para a invisibilidade por se contraporem ao lugar hegemônico de progresso, desenvolvimento e modernização que o discurso hegemônico tenta reproduzir.

Esses sujeitos subalternizados e silenciados também precisam se defrontar com as disputas que envolvem a memória de seu passado. São o que Michael Pollak chama de *Memórias subterrâneas*: a memória dos excluídos, marginalizados e minorias, aquela memória que se contrapõe à “memória oficial” (POLLAK, 1992).

Pollak retoma o conceito de memória coletiva de Maurice Halbwachs para contrapor-la às memórias subterrâneas. A memória coletiva é composta por monumentos, paisagens, datas, personagens históricos, tradições e costumes, folclore, música, culinária – que podemos identificar também como passíveis de patrimonialização cultural – enfim, por aquilo que reforça a coesão social, o sentimento de pertencimento e cria o que Halbwachs chama de “comunidade afetiva”. Essa memória coletiva é também uma memória estruturada por uma hierarquia que define o que é comum ao grupo e o que deve ser lembrado e esquecido. A memória coletiva “fornece um quadro de referências”, e dentro dessas referências encontramos também as bases que fundamentam muitos dos bens considerados patrimônios. É isso também que define aquilo que não foi patrimonializado, pois como afirma Pollak (1992), a história fornece o material a partir do qual se enquadra a memória.

Essa discussão se articula com a conceituação presente no Manual de Aplicação do IPHAN, em que os autores ressaltam que a construção do patrimônio cultural se constrói a partir da memória coletiva, a partir da transmissão dos valores e significados dos bens culturais, sendo estes bens “referências que ligam as pessoas aos seus pais, aos seus avós e àqueles que viveram muito tempo antes delas. São as referências que se quer transmitir às próximas gerações” (IPHAN, 2016, p.5).

A memória conecta os bens culturais através do tempo. A definição do que se tornar institucionalmente um patrimônio cultural oficial é definido também segundo os padrões de enquadramento da memória coletiva oficial. Os bens que se referem à cultura de grupos subalternizados são também os bens que se referem às memórias subterrâneas escondidas embaixo do discurso hegemônico da história oficial. A possibilidade de trazer à tona bens que servem de referência cultural à uma comunidade subalternizada é também uma possibilidade de acesso às memórias subterrâneas da periferia de Porto Alegre.

É no trabalho pelo direito a essas memórias e a essas histórias não incluídas no patrimônio oficial que a educação patrimonial se volta para a possibilidade do direito a *conhecer-se*, defendido por Arroyo como o direito fundamental a que os estudantes da EJA deveriam encontrar na escola, para se entenderem “marginalizados no trabalho, explorados, vitimados pelas relações capitalistas de trabalho, para se fortalecer em suas lutas por libertação” (ARROYO, 2023, p. 59). A educação patrimonial nos moldes de uma Nova Pedagogia do

Patrimônio como forma de superar o “conhecer para preservar” e transformar-se em um “conhecer para articular”. Articular suas demandas políticas, sociais, culturais, seus direitos. Articular o passado com vistas a melhorias no seu presente, em suas realidades. Articular-se enquanto coletivo, enquanto comunidade. Como pertencentes a uma cultura singular, e ainda assim encontrar irmãos e irmãs, companheiros e companheiras de jornadas similares, em outros contextos, outras realidades, outros tempos, vítimas de um mesmo sistema produtor de desigualdades, e igualmente capazes de resistir e lutar. Articular a consciência de saber-se um resistente. Articular a possibilidade de construção de novas trajetórias, novas visões. Articular-se enquanto dignos do conhecimento, da produção de conhecimento, dignos da cultura escolar. E sabendo-se, também, como produtores de saberes para além dos muros da escola, em suas práticas cotidianas de interferência no mundo. Articular as memórias de suas dores e suas memórias afirmativas. Para enfim articularem a escola, a EJA, com sua afirmação enquanto sujeitos de direitos. Entender a educação patrimonial como uma possibilidade também de articulação de currículos e demandas, de inserção dos sujeitos em sua diversidade no currículo de História, através da escuta ativa de seus anseios, preocupações, visões. Mais do que enxergar na educação patrimonial um tema transversal, pensá-la como um fundamento a partir do qual o currículo pode se estruturar, possibilitando que os estudantes se conheçam e reconheçam-se, ao mesmo tempo em que os professores conheçam e reconheçam esses estudantes, para que a partir disso, novas metodologias e pedagogias possam acontecer.

A metodologia utilizada para a construção da proposta de atividade foi inspirada na publicação do Instituto do Patrimônio Artístico e Histórico Nacional (Iphan) de 2016, intitulada *Educação Patrimonial: Inventários Participativos*. A publicação propõe uma ferramenta de construção coletiva e participativa de um inventário dos bens culturais que se constituem como referências para a cultura comunitária, considerando a comunidade como “protagonista para inventariar, descrever, classificar e definir o que lhe discerne e lhe afeta como patrimônio, numa construção dialógica do conhecimento acerca de seu patrimônio cultural” (IPHAN, 2016, p.5). Ainda segundo o Iphan, a metodologia do inventário participativo possibilita aos envolvidos a construção de “conhecimentos a partir de um amplo diálogo entre pessoas e instituições e as comunidades que detêm as referências culturais a serem inventariadas.” (IPHAN, 2016. P.6).

A prática da atividade proposta na presente pesquisa é dividida em 3 momentos: a discussão de conceitos em aula, a investigação e produção das fichas do Inventário Participativo por parte dos estudantes e a construção do livro artesanal com uma narrativa sobre as referências culturais da comunidade da Ilha Grande dos Marinheiros. Essa proposta, porém, sofreu algumas

alterações de percurso no decorrer da pesquisa. Enquanto se realizava a atividade na escola, durante os meses de setembro a dezembro, a região das ilhas sofreu com duas enchentes de grandes proporções. As aulas tiveram que ser suspensas por um tempo, e quando ocorreram, a maioria dos alunos se manteve infrequente. Com o atravessamento da tragédia, outras questões se tornaram mais imediatas nas pautas das aulas, e o planejamento do restante da atividade acabou sendo refeito, atendendo às demandas emergentes vindas dos estudantes, conforme será detalhado no capítulo 3. Não havia como se ausentar da responsabilidade de abrir espaço no planejamento para as enchentes de que foram vítimas e das quais resistiram, sobreviveram e se recuperavam. Dessa forma, mais do que uma narrativa sobre as referências culturais da comunidade, a atividade se encaminhou para um espaço de narrativa e autocompreensão das memórias e história da comunidade das ilhas em relação às enchentes – presentes e passadas – e as formas de resistência desenvolvidas ao longo do tempo pela comunidade, seus saberes e dores. Ao longo da descrição e análise das atividades, os nomes dos alunos foram trocados, de forma a preservar sua privacidade.

Como frequentemente costuma ocorrer na prática docente, adaptações entre os planejamentos iniciais e a execução final das atividades geralmente se fazem necessárias. Nos parágrafos a seguir, discorro brevemente sobre os planos para a proposta pedagógica, tal qual estava previsto, tal qual ele começou a ser posto em prática, e as mudanças que o presente imediato impôs.

No primeiro momento da pesquisa, os estudantes foram apresentados aos conceitos fundamentais para a realização da atividade (como os conceitos de História, cultura, patrimônio cultural, inventário participativo), buscando sua compreensão e apropriação através de aulas expositivo-dialogadas, debates e atividades em sala de aula. Como alerta o manual do Iphan, é importante que a compreensão de tais conceitos esteja em sintonia entre todos os envolvidos no processo do inventário, como forma de evitar mal-entendidos durante a realização da segunda etapa da pesquisa.

Essa primeira etapa é de fundamental importância, pois a grande maioria dos estudantes estão entrando em contato com tais conceitos pela primeira vez. Essa etapa foi iniciada no segundo semestre de 2022 com a Totalidade 4 (equivalente ao 7º ano), através da discussão de conceitos e debates, em que já foi possível ter uma noção sobre visão que os estudantes tinham de seu próprio patrimônio, quais as referências culturais que saltaram à vista em um primeiro momento. No primeiro semestre de 2023 as atividades foram retomadas, dando sequência ao

que já vinha sendo trabalhado com a turma, e incluindo os novos estudantes que chegavam, assim como o restante das turmas. No capítulo 3 serão abordados com mais detalhes os planos de aula propostos, bem como as discussões trazidas pelos estudantes e observações realizadas a partir dessas discussões.

Tendo os conceitos sido assimilados pelos estudantes-inventariantes, a segunda etapa da atividade envolve a pesquisa de campo. Através de reflexões sobre suas experiências pessoais e conversas com moradores antigos da comunidade, os estudantes devem buscar identificar os bens culturais locais mais relevantes. Para isso, foram disponibilizadas fichas adaptadas do Inventário Participativo do Iphan. A metodologia proposta pelo Iphan divide as fichas – e conseqüentemente, o patrimônio em 5 diferentes categorias: *Lugares*, *Objetos*, *Comemorações*, *Formas de Expressão e Saberes*. Importante destacar que as categorias em que se dividem as fichas tem o intuito pedagógico de facilitar a compreensão dos estudantes para as diferentes possibilidades de referências passíveis de patrimonialização. Após o preenchimento das fichas correspondentes a cada categoria, a ideia inicial era de que os inventariantes debatessem os resultados obtidos em sala de aula. Porém, uma série de dificuldades acabou por não permitir a efetiva realização dessa etapa. A infrequência muito alta dos alunos, problemas de organização escolar e de ordem pessoal fizeram com que o trabalho com as fichas tivesse que ser retomado no segundo semestre de 2023. E novamente interrompidos pelas enchentes. Os problemas e desdobramentos dos imprevistos ocorridos serão mais bem abordados neste terceiro capítulo.

Tendo realizado a pesquisa e o preenchimento das fichas e debatido os resultados obtidos, o terceiro momento do trabalho seria dedicado à confecção de um livro artesanal das referências culturais da Ilha Grande dos Marinheiros. Feito com materiais reciclados como papelão e revistas, o livro artesanal estabelece uma conexão com o cotidiano da comunidade, em que a reciclagem representa a maior fonte de renda local. Podemos afirmar ainda que o fazer manual do livro apresenta uma série de outras simbologias. Ele materializa – em um nível concreto – a ideia de construção do saber histórico. Além disso, concretiza a ideia de dar visibilidade a essas histórias silenciadas, em uma narrativa em primeira pessoa, em que a comunidade tem a oportunidade de contar a história do seu bairro para uma cidade que parece esquecer que ela existe. Também reflete uma outra temporalidade, a temporalidade dos fazeres manuais – mais lenta, menos imediatista, que aceita e compreende mais os erros ao longo do processo, colocando os estudantes em contato com atividades pouco desenvolvidas na escola. E ainda, o livro artesanal articula – em um nível material e concreto – o senso estético de

identidade, pois cada livro se diferencia do outro, seja ele produzido por diferentes pessoas ou pela mesma – pois no fazer manual nada consegue ser perfeito e nem igual. Esse livro artesanal, pensado inicialmente como forma de divulgação das investigações promovidas pelos Inventários Participativos, acabou se transformando em um caderno de memórias dos estudantes, com depoimentos de suas experiências nas enchentes de 2023.

O capítulo 1 desta dissertação, intitulado “*A Ilha Grande dos Marinheiros e os estudantes da EJA*”, tratará de traçar um panorama geral sobre o lugar em que esta pesquisa acontece – a Ilha Grande dos Marinheiros – e da situação da Educação de Jovens e Adultos – contexto em que as atividades serão aplicadas. A combinação de fatores entre a realidade de extrema vulnerabilidade da comunidade da Ilha se soma à vulnerabilidade também presente no trabalho desenvolvido junto à EJA, um trabalho que envolve contextos, metodologias e preparos diferentes dos utilizados no Ensino Regular. Esse primeiro capítulo tentará expor o contexto em que vivem os estudantes/inventariantes que participarão dessa pesquisa, e uma breve exposição sobre o contexto histórico do bairro Arquipélago, com base na leitura do livro *Arquipélago: as ilhas de Porto Alegre*, de autoria de José Juvenal Gomes, Helena Vitória dos Santos Machado e Marise Antunes Ventimiglia<sup>4</sup>, de maneira a compreender quem são esses estudantes que se tornarão inventariantes ao longo da pesquisa, e quem são as gentes que formam a cultura da Ilha Grande dos Marinheiros.

No capítulo 2 – *A Educação Patrimonial como uma possibilidade de visibilidade para as histórias de sujeitos subalternizados* – serão desdobrados os conceitos de educação patrimonial e seus diferentes sentidos, bem como os diferentes sentidos de *patrimônio cultural*; as formas como o patrimônio pode ser abordado em sala de aula, e como ele pode ser apropriado pelos estudantes (a partir da observação e análise da aplicação da atividade com os estudantes na prática); as disputas políticas envolvidas nas discussões de patrimonialização e na compreensão e definição dos bens culturais. Também serão abordados os conceitos de *subalternização* – adaptando o conceito de Spivak de *sujeito subalterno* para *sujeitos subalternizados*, segundo Rovai e Monteiro (2021) – e de *memórias subterrâneas*, de (Pollak, 1992) – como uma possibilidade de construção de um outro ponto de vista em relação à definição de patrimônio, afirmando identidades periféricas e proporcionando escuta às histórias silenciadas das comunidades de periferia.

---

<sup>4</sup> GOMES, José Juvenal; MACHADO, Helena Vitória dos Santos; VENTIMIGLIA, Marise Antunes. **Arquipélago: as ilhas de Porto Alegre**. Porto Alegre, UE/Porto Alegre, 1995.

No capítulo 3, *Inventários Patrimoniais Participativos e a construção da narrativa em primeira pessoa*, a metodologia de trabalho do inventário participativo será aprofundada, analisando os prós e os contras de sua utilização, além de uma análise de como transcorreu a atividade prática com os estudantes, como ela havia sido planejada e como ela acabou se modificando em função das demandas que se impuseram. Refletindo sobre a importância da capacidade de adaptação das propostas e metodologias em aula para os sujeitos da EJA, como forma de melhor compreender seu presente e assim, terem condições de se articularem em seus desafios cotidianos. E como, mesmo dentro dos desvios incontornáveis do percurso, os objetivos seguem o mesmo, e a educação patrimonial, sob o viés da *nova pedagogia do patrimônio*, ainda se mostra eficaz na construção desses processos de ensino e aprendizagem.

Uma das preocupações que orientaram minha prática docente e por conseguinte, esta pesquisa, era a de que a proposta pedagógica aqui desenvolvida não fosse encarada como uma proposta de atividade descolada da realidade das escolas e das condições reais de trabalho. Enquanto professora de escola pública, acredito ser fundamental, enquanto categoria, que os professores se assumam e se entendam enquanto trabalhadores, cuja produção depende das condições de trabalho oferecidas pelas mantenedoras. As bandeiras de lutas da categoria são amplamente divulgadas e conhecidas: o piso salarial, a jornada de trabalho e o cumprimento de hora-atividade para a execução de atividades extraclasse como condições fundamentais para a garantia de um ensino de qualidade. Conquistamos o piso e as horas-atividade, mas os professores ainda permanecem sujeitos a uma carga horária excessiva, ainda se veem obrigados por muitas vezes a levar trabalho para casa, ainda se veem limitados em seus planejamentos e na execução de seu trabalho em sala de aula devido à falta de recursos – materiais, tecnológicos, financeiros, estruturais, até mesmo de recursos humanos. Por isso, sempre me pareceu perigoso propostas pedagógicas e sugestões de planos de aula que exigissem grandes preparações, grande demanda de tempo (não remunerado, na imensa maioria das vezes). Que demandassem um esforço que corre o risco de entrar naquela tão prejudicial noção do magistério enquanto vocação, sacerdócio. Tantas e tantas vezes somos cobrados a ir além das nossas possibilidades pelo bem da escola, que corremos o risco de esquecer-nos enquanto trabalhadores, “operários” da educação. Pensar e agir dessa forma não significa, em absoluto, a falta de comprometimento, de interesse e de engajamento no direito à educação de qualidade. Significa buscar esforços para que esse engajamento e essa preocupação se deem dentro das condições permitidas enquanto trabalhadores – e que essas condições insuficientes sirvam de mobilização política. Significa entender também que a falta de condições não precisa necessariamente significar acomodação, nem práticas atreladas a um ensino tradicional. Que é possível trabalhar de

maneira emancipatória e formadora de novos questionamentos mesmo dentro de condições adversas. Que ficar de braços cruzados esperando a resolução dos problemas da educação não é uma opção. Nem tampouco tentar superar esses problemas de maneira sobre-humana, usando recursos do próprio bolso ou abdicando das necessárias horas de lazer a que temos direito. É possível utilizar essas condições precárias a favor da construção de uma educação emancipadora – para os estudantes e para os professores. Foi esse intuito e essa vontade que mobilizou essa pesquisa.

Uma última observação, que esse espaço introdutório permite, como forma de *post scriptum*: enquanto finalizava a escrita dessa dissertação, o Rio Grande do Sul enfrentava a pior enchente de sua história. Uma tragédia climática e humanitária sem precedentes, que afetou praticamente todo o estado. Porto Alegre, onde resido, teve importantes áreas tomadas pela água, causando transtornos, cortes de energia e água, desabastecimento nos mercados<sup>5</sup>. As ilhas foram nova e duramente castigadas. Ficaram completamente submersas e o cenário, que só pude acompanhar por fotos e vídeos, foi de devastação total<sup>6</sup>. Acostumados com as cheias frequentes, nem os ilhéus do bairro Arquipélago conseguiram lidar com o volume de água que atingiu sua marca histórica em diversas localidades gaúchas. Nossa escola, cujo recorde de altura da água era de cerca de um metro, ficou com água até o telhado. Assim como praticamente todos os moradores das ilhas, a nossa e as outras escolas, perderam tudo. Reler, rever e refletir em cima do trabalho realizado com essa comunidade nas enchentes do ano anterior foi doloroso em face ao que acontecia ao meu redor. Pensar em estratégias de ensino e aprendizagem enquanto meu local de trabalho, meus alunos, as casas de alguns dos colegas que também são ilhéus, iam literalmente “por água abaixo”, foi confuso e angustiante. É preciso pensar cada vez mais nas relações que estabelecemos com as referências à nossa volta. O rio que abordamos como patrimônio cultural das ilhas invadiu as áreas urbanas da cidade, impondo sua força. Não podemos esquecer da relação da natureza na formação cultural de uma sociedade, de uma cidade. Dos processos históricos de ocupação, urbanização, destruição das barreiras naturais de contenção das cheias. O que aconteceu em maio de 2024 em Porto Alegre e no Rio Grande do Sul demonstra que precisamos olhar com cuidado para estas questões, questionar e construir novas formas de relação com o meio ambiente e aprofundar a discussão

---

<sup>5</sup> ENCHENTE supera a de 1941 e se torna a maior da história de Porto Alegre. **Metsul**. 4 mai. 2024. Disponível em: <https://metsul.com/enchente-supera-a-de-1941-e-se-torna-a-maior-da-historia-de-porto-alegre/>. Acesso em 4 mai. 2024.

<sup>6</sup> FALEIRO, Felipe. Chuvas no RS: Situação nas ilhas de Porto Alegre beira o desespero, dizem moradores.

**Correio do povo**. 02 mai. 2024. Disponível em:

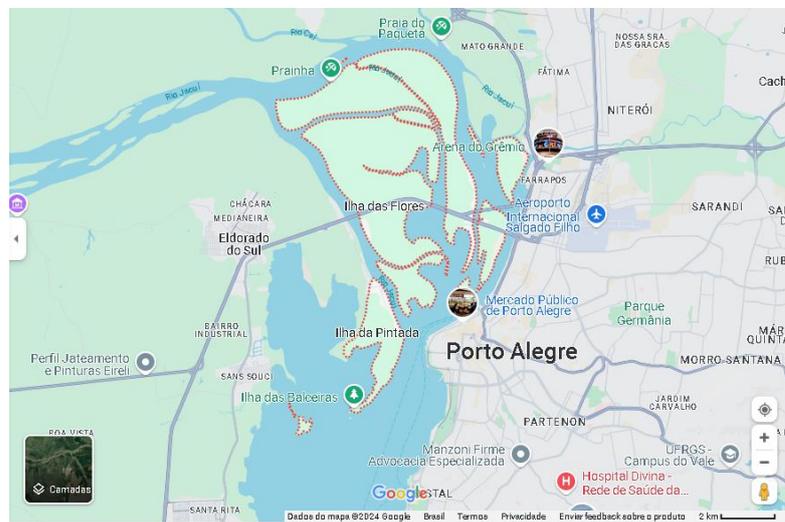
<https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/cidades/chuvas-no-rs-situa%C3%A7%C3%A3o-nas-ilhas-de-porto-alegre-beira-desespero-dizem-moradores-1.1489870>. Acesso em: 02 mai. 2024.

e o entendimento de suas tensões econômicas e políticas, que se articulam também com a educação patrimonial.

## 2. A ILHA GRANDE DOS MARINHEIROS E OS ESTUDANTES DA EJA

A Ilha Grande dos Marinheiros é uma das 16 ilhas circundadas pelo Delta do Jacuí que compõem o bairro Arquipélago, em Porto Alegre. É a maior e mais populosa das ilhas, distante cerca de 8 quilômetros do centro da capital, ligada à cidade por meio de um complexo de pontes inaugurado em 1958. Seguindo o trajeto da rodovia Régis Bittencurt (BR-116), é vizinha à Ilha do Pavão e à Ilha das Flores, conforme pode ser observado no mapa da Figura 1.

**Figura 1 - Mapa do bairro Arquipélago**



Em destaque, pontilhado de vermelho, o bairro arquipélago. Disponível em:

[https://www.google.com/maps/place/Arquip%C3%A9lago,+Porto+Alegre+-+RS/@-29.998693,-51.3341439,12z/data=!3m1!4b1!4m6!3m5!1s0x951979891300dabd:0x7b0eb599f65e5e33!8m2!3d-29.9928925!4d-51.2256734!16s%2Fm%2F0glpz2k?entry=ttu&g\\_ep=EgoyMDI0MDgyOC4wIKXMDSOASAFQAw%3D%3D](https://www.google.com/maps/place/Arquip%C3%A9lago,+Porto+Alegre+-+RS/@-29.998693,-51.3341439,12z/data=!3m1!4b1!4m6!3m5!1s0x951979891300dabd:0x7b0eb599f65e5e33!8m2!3d-29.9928925!4d-51.2256734!16s%2Fm%2F0glpz2k?entry=ttu&g_ep=EgoyMDI0MDgyOC4wIKXMDSOASAFQAw%3D%3D)  
(Acesso em 20/07/2024)

O conjunto das ilhas compõem uma das regiões de maior vulnerabilidade social de Porto Alegre e região metropolitana. Segundo dados retirados do site da Companhia de Processamento de Dados do Município de Porto Alegre (PROCEMPA), o bairro Arquipélago concentra os piores índices da capital nos seguintes quesitos: domicílios indigentes (11,47%), domicílios com renda de até meio salário mínimo (32,34%), domicílios com renda de até 1 salário mínimo (41,70%), domicílios com energia elétrica (94,09%), esgoto adequado (58,73%), lixo acumulado (38,12%), gravidez na adolescência (19,56%), responsáveis por domicílio analfabetos (9,79%), analfabetismo da população negra (12,74%), mulheres mães chefes de família sem ensino fundamental e com filho menor de 15 anos (57,26%), nascidos de mães com baixa escolaridade (58,02%), nascidos de mães negras com baixa escolaridade

(82,35%). Observando os dados, fica evidente o grau de exclusão à que a população do bairro Arquipélago está submetida, ao mesmo tempo em que impressiona a diferença abismal entre os indicadores referentes ao centro da cidade e até mesmo os referentes aos índices de outras periferias da capital gaúcha. Para citar um exemplo: no indicador que se refere às mulheres mães chefes de família sem ensino fundamental com filho menor de 15 anos, a região nordeste de Porto Alegre tem o segundo pior índice, com o percentual de 36,02%, enquanto a região das Ilhas concentra o assombroso percentual de 57,26%. Não foi possível encontrar dados específicos da Ilha Grande dos Marinheiros, mas a realidade das ilhas vizinhas não difere muito. Segundo o censo de 2010, o bairro possuía 8.330 habitantes (0,59% da população do município), com uma taxa de analfabetismo de 7,71% (disparada a mais alta da capital). A população de mulheres é composta por 48,91%, os autodeclarados negros correspondem a 20,91% da população do bairro, enquanto os autodeclarados brancos compõem 78,33%<sup>7</sup>.

Todos esses dados materializam a miséria e a violência que ferem o direito à dignidade humana com a população das Ilhas. Mesmo eu, há mais de dez anos convivendo diariamente com os moradores, ouvindo seus relatos e podendo observar com meus próprios olhos a precariedade das condições de vida de meus estudantes e suas famílias, não pude conter o espanto ao constatar o tamanho da desigualdade de condições nesse contexto, assim, escancarada em números.

Os números refletem de maneira incontestável as condições a que os alunos da EJA da E.E.E.F. Alvarenga Peixoto estão imersos, e que precisam ser encaradas na construção dos currículos e no planejamento das aulas. Realidade cruel e desumana, vinda de muito tempo atrás, no que Arroyo (2017) sinaliza como um *passado que não passa e um futuro que não chega*: “*A persistência de sua condição de passageiros à procura de um digno-menos-indigno-viver não lhes permite experimentar qualquer nostalgia nem esperança de que essa condição de passageiros do início do dia ou do fim da noite seja superada*” (ARROYO, 2017, p. 28).

O desafio da educação que tem como projeto aprendizagens significativas e libertadoras para esse público é equilibrar um projeto humanizador em meio a tanta negatividade desumanizante. O caminho, para Arroyo, seria “ver pedagogias e humanização na consciência-resistente a opressão: nas lutas por justiça” (ARROYO, 2017, p. 89). Nas formas de resistir e construir vidas e dignidades nessa realidade e *apesar* dela. Como a história da ocupação e do desenvolvimento do bairro Arquipélago pode contar.

---

<sup>7</sup> Dados retirados do site da Procempa. Disponível em: [http://portoalegremanalise.procempa.com.br/?regiao=46\\_10\\_231](http://portoalegremanalise.procempa.com.br/?regiao=46_10_231) (acesso em junho de 2023)

## 1.1 A História do Bairro Arquipélago

É impossível falar sobre a Ilha Grande dos Marinheiros sem dissociá-la de suas irmãs do Arquipélago. Suas trajetórias estão associadas desde sempre, ainda que não se saiba precisar exatamente quando essa trajetória começou. Da parca bibliografia disponível sobre a Ilha Grande dos Marinheiros e sobre as ilhas em geral, o livro *Arquipélago: as ilhas de Porto Alegre*<sup>8</sup> se destaca como um panorama geral sobre a história do bairro e de seus moradores. Os autores trazem depoimentos dos ilhéus e contribuem para valorizar a cultura das porto-alegrenses, que eles chamam de *cultura das águas* (GOMES; MACHADO; MACHADO; VENTIMIGLIA, 1995, p. 93). O breve apanhado a seguir se baseia nas contribuições desse pequeno livro, publicado em 1995 como parte do Projeto Memória dos Bairros, do Centro de Pesquisa Histórica (CPH) da Prefeitura de Porto Alegre<sup>9</sup>.

Sobre o passado mais remoto do bairro, existe mais hipóteses do que certezas. Os autores trazem a hipótese de que os guaranis provavelmente foram os primeiros habitantes desse território, já que a ocupação desses povos foi confirmada pela descoberta de vestígios arqueológicos que datam do ano 100 da era cristã em regiões próximas às margens do Rio Jacuí, em Arroio do Conde (próximo à São Jerônimo). O autor justifica e defende essa hipótese trazendo o conceito guarani de *tekohá*, que significa

O território, toda região em que os guarani trabalhavam e de onde retiravam os recursos para a sua sobrevivência. (...). É todo o território onde os guarani criaram uma cultura, um modo de vida próprio. (GOMES; MACHADO; MACHADO; VENTIMIGLIA, 1995, p.18)

Além disso, sugere que a região de Arroio do Conde é área de pesca também para os pescadores contemporâneos das ilhas. E que se foi comprovada a ocupação dessa região próxima, é bem provável que o Arquipélago também fazia parte do *tekohá* guarani, e que tenham abandonado a região com a chegada dos colonizadores.

A história das ilhas acompanha a história do desenvolvimento da cidade de Porto Alegre. E sua ocupação também. A partir da segunda metade do século XVIII, com o interesse de Portugal na ocupação efetiva do território do Rio Grande do Sul, a Ilha começa a receber os primeiros povoadores, um

<sup>8</sup> GOMES, José Juvenal; MACHADO, Helena Vitória dos Santos; VENTIMIGLIA, Marise Antunes. **Arquipélago: as ilhas de Porto Alegre**. Porto Alegre, UE/Porto Alegre, 1995.

<sup>9</sup> O projeto funcionou de 1989 a 2003, e as pesquisas se pautavam por depoimentos de história oral e memória social. Os alvos da pesquisa eram definidos através do Orçamento Participativo, e o projeto resultou na publicação de 16 livros.

[...] contingente sem terra composto por lavradores, pobres, índios, desertores do Exército, negros, (que) estavam em constante conflito com os latifundiários, pois, apesar de uma legislação que concedia a terra, a sua posse quase sempre era determinada pelo uso da força armada (...) E serão essas pessoas sem terras *vagando de lugar em lugar*, os que irão em sua maioria povoar nossas ilhas. (GOMES; MACHADO; MACHADO; VENTIMIGLIA, 1995, p.24)

Outra das hipóteses levantada pelos autores diz respeito à possível ocupação quilombola das ilhas – teoria bastante difundida pelos moradores mais antigos. Para reforçar essa hipótese, os autores utilizam como indício as antigas denominações relativas a regiões do Arquipélago: *Arroio Quilombo, Maria Conga, Ilha do Quilombo, Arroio Congo, Maria Monjolla*. Como exemplo, trazem a Ilha das Flores, que já foi citada como Ilha da Maria Monjolla (designação de uma nação africana), em um levantamento de 1859 realizado por Felipe Von Normann. Em 1891 foi referida em um estudo geográfico de Henrique Martins como Ilha do Quilombo. E antes disso, em 1810, já era assim conhecida, como mostrou o processo de compra de terras por parte de uma ex-escrava, Mariana Maria. O livro traz a transcrição da correspondência passiva da Câmara Municipal:

Compareceu Mariana Maria, preta forra, moradora da Ilha do Saco do Quilombo do outro lado deste rio que havia sido citada por ordem desta Câmara para dizer sobre o deduzido na petição de Mathias Fernandes em que requer a V.Exa. por carta de Data setecentas braças de frente de terras na mesma ilha onde já tem edificado uma chácara a qual sendo lido o deduzido na mesma petição, respondeu que ele se achava de posse de um cultivado nos três rios que se dividem por um lado com a chácara do mestre Joaquim José de Azevedo e pelo outro com a chácara de Mathias de tal, espanhol, e faz fundos para as matas do quilombo, cujos cultivados houve por compra feita em 25 de março de 1810, a João de Azevedo Barbosa e que a mesma sua posse hoje, se divide sem dúvida alguma com o mesmo Mathias Fernandes ao que nada mais tinha que dizer e por não saber ler nem escrever assinou a seu rogo o Procurador do Conselho (...). (GOMES; MACHADO; MACHADO; VENTIMIGLIA, 1995, p.34)

Outra evidência de que as ilhas se constituíram em lugar de resistência dos escravizados é um anúncio saído no jornal *O Imparcial*, publicado em Porto Alegre, em 30 de outubro de 1844, em que se procura um escravo fugido que “consta ter andado pelas ilhas tocando viola em fandangos com o mudado” (GOMES; MACHADO; MACHADO; VENTIMIGLIA, 1995, p. 37). Por tudo isso, os autores afirmam que eram grandes as possibilidades de que as ilhas do Delta do Jacuí formassem um importante espaço de circulação para os negros escravizados e livres da região no século XVIII e XIX. Tendo sido abrigo e esconderijo para escravizados ou não, o fato é que a ocupação mais recente das ilhas data de pelo menos 1733, ano do primeiro registro de concessão de terras encontrado no Arquipélago.

A partir da segunda metade do século XIX, com o crescimento de Porto Alegre, os ilhéus começaram a vender sua produção local no centro da cidade. Produziam e abasteciam Porto Alegre sobretudo com a pesca artesanal -- que seguiu sendo a principal fonte de renda da

comunidade até fins do século XX. Mas produziam e comercializavam também o capim usado para alimentar os cavalos (necessário para a manutenção do transporte terrestre realizado na cidade, de tração animal), hortaliças e leite (até os anos 1970, as ilhas eram uma das principais regiões fornecedoras de leite para a capital gaúcha).

A construção da Ponte Getúlio Vargas, popularmente conhecida como Ponte do Guaíba, inaugurada em 1958, mudou significativamente a rotina e a vida dos moradores das ilhas. A população aumentou e o transporte fluvial foi gradativamente perdendo lugar para o transporte rodoviário. Mas as ilhas mantiveram o modo de vida bucólico, bem como a precariedade das casas e da infraestrutura do bairro. E, ainda que agora a ponte facilitasse a conexão com o resto da cidade, seguiram quase como que invisíveis para aqueles “do outro lado de lá” – e para o poder público que os representava. A luz elétrica só chegou na Ilha Grande dos Marinheiros em 1990; a água encanada, em 2008; e a única das ilhas a contar – parcialmente -- com tratamento de esgoto é a Ilha da Pintada.

Atualmente, a maior fonte de renda do bairro Arquipélago é a reciclagem. O primeiro Galpão de Reciclagem de Porto Alegre foi construído na Ilha Grande dos Marinheiros, em 1989. Funcionou até 2020, quando foi destruído – junto a outras cerca de 500 casas – para dar lugar à nova ponte do Guaíba, inaugurada no mesmo ano<sup>10</sup>. Desde o começo da atual gestão da prefeitura municipal de Porto Alegre, os recicladores sofrem com a perseguição e criminalização da atividade. Segundo a prefeitura, uma lei municipal garante que apenas o Departamento Municipal de Limpeza Urbana (DMLU) pode realizar a coleta dos materiais recicláveis. Como a maioria dos catadores são autônomos e não estão vinculados a galpões de reciclagem associados à prefeitura, o governo vem fiscalizando a atividade e aplicando multas que chegam ao valor de quase R\$ 7 mil.<sup>11</sup>

Nas conversas com os alunos e nos espaços onde encontraram oportunidade de manifestar suas opiniões percebe-se que os estudantes e os moradores enxergam no prefeito e no Departamento Nacional de Infraestrutura e Transportes (DNIT) os responsáveis pela precarização e desarticulação de suas condições de vida atuais. O prefeito, pela criminalização dos catadores – categoria já tão estigmatizada e segregada – que toca em cheio a condição de sujeito dos ilhéus, perseguidos inclusive na maneira digna que encontraram de sobreviver. E o

---

<sup>10</sup> FLECK, Giovana. Moradores das ilhas de Porto Alegre enfrentam remoções para a construção de ponte. **Brasil de Fato**. 13 nov. 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/11/13/moradores-das-ilhas-de-porto-alegre-enfrentam-remocoes-para-construcao-de-ponte>. Acesso em 06 jun. 2023.

<sup>11</sup> CASTRO, Annie. Multas por coleta de lixo aumentam 7 vezes e catadores se dizem perseguidos por Mello. Sul21, 2021. Disponível em <https://sul21.com.br/noticias/2021/06/multas-por-coleta-de-lixo-aumentam-7-vezes-e-catadores-se-dizem-perseguidos-por-mello/>. Acesso em junho de 2023.

DNIT pela remoção intransigente das famílias, que ocorreu, na visão da comunidade, de maneira vertical. O movimento de mobilização dos moradores foi fundamental para que o impacto das remoções fosse um pouco menos desastroso e se desse em termos minimamente benéficos aos moradores. Mobilizados em coletivos e associações, resistiram à saída compulsória e obrigaram o DNIT a entrar em reuniões e negociações até a chegada de acordos em torno dos valores e formas de indenização<sup>12</sup>.

Aqueles que foram obrigados a se mudar – muitos compraram casas em Eldorado do Sul e no litoral com o dinheiro das indenizações – tiveram que se deparar na prática, com os efeitos das mudanças culturais. Mudar de endereço e de território envolve questões mais complexas para quem vem de um modo de vida como o levado pelos moradores das ilhas. Ainda que muitos tenham conseguido adquirir imóveis melhores em relação ao que possuam na ilha, o estilo de vida foi completamente modificado, e para muitos foi um processo de difícil adaptação. Uma comunidade nova, novos vizinhos, trazendo todos os julgamentos e preconceitos sobre os ilhéus e reproduzidos nos novos lugares. Muitas das famílias removidas acabaram por retornar às ilhas, construindo novas residências em novas áreas. A remoção também trouxe impacto para quem permaneceu nas ilhas, presenciando o desenlace de relações comunitárias construídas ao longo de décadas.<sup>13</sup>

Quanto ao trabalho dos catadores, a situação já precária vem se tornando ainda mais dramática nos últimos anos. Os galpões são administrados por particulares (uma das alunas que participou da atividade proposta nesta pesquisa era proprietária de um deles), e empregam, em regime informal de contratação temporária, os moradores. Muitos dos jovens e adultos da nossa escola possuem essa ocupação. Os alunos relatam as jornadas, que se iniciam de manhã cedo e duram o dia todo. Alguns se encarregam da coleta dos resíduos nas ruas e condomínios. Outros trabalham diretamente nos galpões, separando e selecionando os resíduos a serem reciclados. Esses resíduos são depois vendidos aos compradores, no centro da cidade. Com frequência faltam à escola em razão da exaustão do trabalho. Ou aparecem com lesões laborais, sobretudo decorrentes de cortes provocados pelo descarte de objetos como lâminas e vidro quebrado. Dependendo da demanda e da produção de resíduos, passam algum tempo sem emprego. Em

---

<sup>12</sup> MORADORES da Ilha Grande dos Marinheiros fazem acordo com DNIT para viabilizar nova ponte do Guaíba. **G1**. 18 mar. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2019/03/18/moradores-da-ilha-grande-dos-marinheiros-fazem-acordo-com-dnit-para-viabilizar-nova-ponte-do-guaiba.ghtml>. Acesso em: 25 jun. 2023.

<sup>13</sup> MACIEL, Juliana. “Parece que passou um míssil”: às vésperas da inauguração, como vivem famílias impactadas pela nova ponte do Guaíba. **Humanista**. 23 jan. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista/2020/01/23/parece-que-passou-um-missil-as-vesperas-da-inauguracao-como-vivem-familias-impactadas-pela-nova-ponte-do-guaiba/>. Acesso em: 25 jun. 2023.

novembro de 2021 os catadores organizaram uma passeata que percorreu 5 quilômetros, saindo do bairro Navegantes em direção ao Paço Municipal. Permaneceram acampados por dois dias em frente à prefeitura, cobrando do prefeito a revisão da lei que proibia sua atuação<sup>14</sup>. Em 2022, a prefeitura e a Defensoria Pública firmaram um termo de compromisso para regularizar a atividade de 143 catadores, que receberam uma carteira de identificação e a permissão de exercer a coleta autônoma. Mas a disputa continua. Em abril de 2024 foi realizada uma mediação entre a prefeitura e catadores relativa ao projeto que prevê que uma única empresa, fruto de uma parceria público-privada, seja responsável pela coleta, separação e destinação do lixo em Porto Alegre. A mediação envolve cerca de 3,5 mil trabalhadores<sup>15</sup>.

A narração das condições de vida desses sujeitos do arquipélago com facilidade entra em um caminho sinuoso e perigoso: a narração de desgraças sem fim, como se esses sujeitos e essas culturas se definissem apenas por suas negações. Me obrigo a relatá-las por que acredito que é fundamental que conheçamos – eles, estudantes e nós, professores – as dinâmicas sociais e econômicas que explicam um presente incerto e injusto. Os moradores das ilhas existem nessas condições, mas existem sobretudo *apesar* delas. Não é por acaso que resistem à mudança de endereço, que retornaram e retornam ao seu território, ao seu lugar. Porque construíram essa comunidade de compartilhamento de valores, de luta, de experiências e saberes. Em seus momentos de lazer, realizam festas, se encontram em associações, passeiam e se divertem no rio. Cuidam dos filhos uns dos outros. Arrecadam doações para os ainda mais necessitados. Em épocas de paz, sentem-se livres dentro de seu território, sem necessidades de trancas e grades. E se mobilizam em função daquilo que os toca, resistem. E resistem mais uma vez ao insistir em frequentar a escola, ao retornar ou permanecer nos estudos apesar das dificuldades. Os “passageiros da noite”, como os nomeia Arroyo (2017), que seguem seu itinerário iniciado na infância em busca do direito à educação.

## 1.2 A Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade presente no sistema de ensino brasileiro, abrangendo tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio. A idade mínima para

---

<sup>14</sup> GONXATTO, Marcelo. Protesto de catadores expõem disputa pelo lixo reciclável em Porto Alegre. **Gaúcha ZH**. 31 nov. 2021. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2021/11/protestos-de-catadores-expoem-disputa-pelo-lixo-reciclavel-em-porto-alegre-ckwmjyg77007u016f160v1pmj.html> GESTÃO DE RESÍDUOS. Acesso em: jan. 2024.

<sup>15</sup> FIALHO, Kênia. Projeto promove trégua na disputa entre catadores e prefeitura de Porto Alegre por resíduos recicláveis. **Gaúcha ZH**. 14 out. 2022. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/ambiente/noticia/2022/10/projeto-promove-tregua-na-disputa-entre-catadores-e-prefeitura-de-porto-alegre-por-residuos-reciclaveis-cl97p3npv00gc018wib5tczwn.html>. Acesso em: jan. 2024.

a matrícula na modalidade é de 15 anos para o ensino fundamental, enquanto para o ensino médio, é necessário que o estudante tenha mais de 18 anos. Na E.E.E.F Alvarenga Peixoto, palco dessa pesquisa, a modalidade a princípio abrangia apenas as séries iniciais, correspondente às totalidades 1 (equivalente ao primeiro e segundo anos) e 2 (equivalente ao terceiro, quarto e quinto anos) e em 2013 se expandiu para atender também as séries finais do ensino fundamental, correspondentes às totalidades 3, 4, 5 e 6 (sexto, sétimo, oitavo e nono, respectivamente) no período noturno.

A presente pesquisa acontece no âmbito de uma modalidade de ensino específica – a Educação de Jovens e Adultos. Portanto, considero relevante sua contextualização, tratando de um breve apanhado de sua história ao longo da educação brasileira e dos atuais desafios encontrados pela EJA, que luta por sobreviver em meio ao caos que se transformou a escola pública nos últimos anos.

A EJA é herdeira de políticas antigas de efeito paliativo que tentavam resolver o problema do analfabetismo no Brasil, que em 1940 era de 56%. Até a década de 1960, a educação de adultos era alvo apenas de políticas pontuais, como as campanhas para a erradicação do analfabetismo. O analfabetismo era visto como um atraso ao desenvolvimento do país, sendo a única preocupação, em termos de aprendizado, com os adultos que não tiveram acesso ou não completaram os estudos (MANSUTTI, 2002, p. 7). O próprio termo “erradicar” já denota a ideologia por trás de tais iniciativas: como uma erva daninha, o analfabetismo deveria ser arrancado da sociedade brasileira, sem se preocupar em realmente oferecer a essas pessoas as condições de desenvolvimento crítico e pessoal. De acordo com Zalla e Costa (2021), as primeiras políticas públicas voltadas para jovens e adultos começaram no governo Vargas. A Constituição de 1934 reconheceu o direito ao acesso ao ensino primário gratuito para adultos. E em 1947 foi criado o Serviço de Educação de Adultos e a Campanha de Educação de Adultos.

Foi com Paulo Freire que a abordagem do ensino voltado a esse público começou a mudar. O pedagogo defendia uma educação popular, pensada para a emancipação dos povos oprimidos, valorizando a condição do aluno como sujeito no processo da construção do conhecimento, dando-lhe as ferramentas para agir sobre o mundo e sobre si mesmo. Em relação à educação de jovens e adultos, a discussão que Paulo Freire propunha no final dos anos 1950 era a de uma educação libertadora, que buscasse a conscientização do educando para que ele pudesse se libertar da sua condição de oprimido, em oposição à uma educação funcional, que buscava a profissionalização do estudante, de forma a mantê-lo em seu papel social de mão-de-obra subordinada aos interesses da elite dominante. Em 1958 foi realizado o II Congresso Nacional de Educação, que promoveu o método freiriano para alfabetização. No mesmo ano foi lançada

a Campanha pela erradicação do Analfabetismo, seguindo uma perspectiva humanista, emancipatória e cidadã. Paulo Freire chegou a assumir a presidência da Comissão de Cultura Popular (CCP) em 1963, durante o governo João Goulart. A CCP era a responsável por coordenar a Campanha Nacional de Alfabetização, que foi interrompida pelo golpe civil-militar de 1964.

Os militares substituíram o projeto do CCP pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que tinha como objetivo promover a alfabetização funcional de jovens e adultos; e em 1971 foi criado o Ensino Supletivo, “um subsistema paralelo ao sistema regular, que previa as modalidades ‘suplência’, ‘qualificação’, ‘aprendizagem’ e ‘suprimento’” (Movimento pela Base, 2022, p.9). O golpe civil-militar significou não só a interrupção das políticas para a EJA, mas também o retrocesso às propostas do início do século XX em relação à modalidade. Os movimentos de educação popular e seus expoentes foram duramente reprimidos.

Com a constituição de 1988, a EJA garantiu seu status como direito garantido ao cidadão:

[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
I – Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1988)

Apenas em 1996 a EJA foi reconhecida enquanto modalidade, através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). A LDB estabeleceu as bases de regulamentação curricular da EJA e criou a sigla pela qual foi nomeada. Mas segundo Costa e Zalla (2021), essa legislação consolidava a visão supletiva do currículo da educação de jovens e adultos. Ainda em 1996, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que não previa financiamento para a modalidade. Mais de 10 anos depois, em 2007, a EJA foi incluída no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Em maio de 2021, o Ministério da Educação (MEC) homologou a resolução nº 01/2021, que instituiu diretrizes operacionais para a EJA, que entre outras questões, tratava do alinhamento da modalidade ao Plano Nacional de Alfabetização (PNA) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Também tratou da duração dos cursos, da idade mínima para ingresso e das formas de oferta, autorizando a educação à distância (EAD) e a multisseriação nos casos em que a demanda imposta pela rede não for atingida.

Essa resolução visa validar a aplicação da BNCC para a EJA, submetendo os currículos dessa modalidade aos moldes dos currículos da educação regular, sem levar em conta as suas

especificidades e a necessária flexibilização curricular imposta pela realidade do ensino de jovens e adultos. Como afirma Catelli Jr. (2021):

Com isso, como em um passe de mágica, o legislador legitima a BNCC para a EJA em todos os segmentos sem sugerir qualquer adaptação e sem fazer qualquer consideração sobre as diferenças entre os públicos demandantes de cada modalidade. (CATELLI JR., 2021, p. 6)

Além das diferenças entre o público demandante, acrescento também que a resolução não dá conta da temporalidade de cada etapa da EJA, cuja carga horária é semestral, enquanto a Base é pensada para o ensino regular, em que cada etapa/série tem a duração anual. Como trabalhar a obrigatoriedade dos conteúdos e habilidades previstos, acrescidos da inclusão de seus aspectos regionais, em um semestre? Além disso, a BNCC, que não contempla conteúdos específicos para a EJA, contém objetos de conhecimento e habilidades pensados para a aprendizagem de crianças e adolescentes, logicamente bastante diferentes dos que se esperam de adultos com outras lógicas de aprendizagem e outras necessidades. Pretendendo dar conta da ausência da modalidade na Base, acaba por contribuir ainda mais para a sua invisibilidade, negando as tensões e singularidades que precisam estar no ordenamento de suas práticas pedagógicas.

Costa e Zalla (2021, p.297) ressaltam que a invisibilidade simbólica da EJA se relaciona com a exclusão social de que seu público é alvo: trabalhadores, periféricos. Como considera Arroyo (2023), a EJA se encontra na periferia do sistema educacional e das políticas públicas, fruto do mesmo projeto de segregação e apagamento de que seus discentes são vítimas. E o descaso com a Educação de Jovens e Adultos é o descaso com as periferias. As incertezas do trabalho e da sobrevivência, e a precariedade de condições, são compartilhados entre a modalidade e seus alunos.

Como direito fundamental garantido pela constituição, a EJA deveria ser objeto de investimento de recursos financeiros, de maneira a sustentar sua plena oferta. Mas o que se vê nos últimos anos é um projeto violento de desmonte e extermínio das políticas públicas voltadas à EJA. Desde que Michel Temer assumiu a presidência em 2016, com sua política de Teto de Gastos, os cortes na educação atingiram de maneira sangrenta a EJA. Logo no início de seu governo, foram extintas a Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão (SECA-DI) e a Comissão Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos (CNAE-JA), que funcionava como um canal de comunicação entre o MEC e a sociedade civil. Desde o fim do governo Dilma Rousseff não foram mais lançados os editais para o Plano Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD/EJA) – os estudantes dessa modalidade não fazem

parte do programa que distribui livros para o restante do Ensino Básico, e estão sem material didático apropriado e atualizado desde 2013. Em relação aos gastos e recursos federais destinados à EJA, em 2022 foi gasto 3% do valor investido em 2012 – que, ainda que tenha sido o ano de maior investimento na modalidade, ainda assim representava apenas 2% das despesas nacionais em educação. Em 2021, a EJA representou 0,04% do total de despesas em educação no Brasil (MANSUTTI, 2022, p. 7).

Em termos regionais, o governo do Estado do Rio Grande do Sul vem praticando os mesmos ataques. A começar pelo fechamento de escolas – entre 2019 e 2020, houve em média 5,8 escolas da rede estadual fechadas por mês<sup>16</sup>. E desde 2019 veio preparando o que chamou de “remodelação da modalidade Educação de Jovens e Adultos”, implementada a partir de janeiro de 2020. Os termos dessa remodelação não foram disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS), mas basicamente contaram com o fechamento de diversas turmas, fim do oferecimento da modalidade em diversas escolas, e a proibição de alunos menores de 18 anos na etapa de ensino fundamental da EJA – o que impactou na redução do número de matrículas.<sup>17</sup> Em 2022, o Rio Grande do Sul teve uma redução de 56% no número de matrículas na EJA, que já vinham caindo substancialmente ano a ano desde 2019. Para completar, em plena pandemia, o governador Eduardo Leite proibiu, no segundo semestre de 2020, a matrícula de novos estudantes na EJA, NEEJAS e escolas técnicas<sup>18</sup>. Em 2021, as escolas e os estudantes sofreram com a demora na homologação de turmas, matrículas e novas vagas nestas modalidades, que só foram liberadas na segunda quinzena de abril daquele ano.

Vivemos, na Escola Alvarenga Peixoto, as mesmas situações e os mesmos ataques. Em setembro de 2019, fomos surpreendidos com uma ordem de multisseriação das turmas da EJA. Assim, as totalidades 1 e 2 foram unidas em uma só turma, bem como as totalidades 3 e 4 e as totalidades 5 e 6<sup>19</sup>. Sofremos com a demora na homologação das turmas nos anos seguintes, com a queda do número de matrículas e com a pressão e o medo constantes de que a qualquer momento a modalidade poderia ser encerrada na escola. Esse ambiente de descaso, desrespeito

---

<sup>16</sup> RETROCESSO pandêmico, CPERS, 2021. Disponível em <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2021/02/RETROCESSO-PANDEMICO.pdf>. Acesso em 14 maio, 2023.

<sup>17</sup> idem

<sup>18</sup> EDUCAÇÃO em baixa: RS tem maior queda no número de matrículas na EJA desde 2019. CPERS, 2022. Disponível em <https://cpers.com.br/educacao-em-baixa-rs-tem-maior-queda-no-numero-de-matriculas-na-eja-desde-2019/>. Acesso em 14 maio.2023

<sup>19</sup> CASTRO, Annie. Professora denuncia multisseriação em escola de Porto Alegre: ‘É difícil de aprender, é difícil de trabalhar’. Sul21, 2019. Disponível em <https://sul21.com.br/ultimas-noticias-geral-areazero-2/2019/10/professora-denuncia-multisseriacao-em-escola-de-porto-alegre-e-dificil-de-aprender-e-dificil-de-trabalhar/>. Acesso em 05 de março de 2024.

e medo impactam fortemente o trabalho docente em sala de aula e ferem o direito constitucional e humano dos jovens e adultos ao acesso a uma educação pública e de qualidade. Como afirmam Jocelito Zalla e Aryana Lima Costa, “(...) a EJA costuma ser o campo mais afetado pelo sucateamento e pela gestão conservadora (tecnicista e anti emancipatória) da educação pública” (COSTA; ZALLA, 2021, p. 298), sofrendo de uma invisibilidade simbólica, que reflete também a invisibilidade de seu público-alvo.

Um outro problema enfrentado pela EJA em nossa escola diz respeito à dificuldade de acesso ao transporte escolar no turno da noite. Como já foi abordado anteriormente, a comunidade do bairro Arquipélago é uma comunidade de baixa renda. A única EJA oferecida no bairro é a da nossa escola. Temos um número considerável de estudantes que não são da Ilha Grande dos Marinheiros – atendemos também estudantes da Ilha da Pintada, Ilha das Flores e Ilha do Pavão. A falta de oferecimento do transporte escolar – que é oferecido nos turnos da manhã e da tarde – acarreta o abandono escolar de muitos alunos. Para o turno da noite, apenas a Ilha Grande dos Marinheiros é atendida. Desde 2022 a vice-diretora do noturno tenta em vão que se amplie a oferta do transporte para essas outras localidades, como forma de evitar a evasão escolar desses alunos.

A Educação de Jovens e Adultos conta com um perfil diferenciado de público – e por isso necessidade de metodologias, currículos e formação igualmente diferenciadas. A migração de jovens com distorção idade-série fez crescer a transferência de matrículas de adolescentes do ensino regular para a EJA. Nesse sentido, a modalidade se torna um receptor de alunos “indesejados”: aqueles que reprovaram por anos seguidos, e sobretudo os “indisciplinados”. Miguel G. Arroyo (2007) reflete sobre o impacto que a construção do imaginário do “aluno indisciplinado” e “violento” provoca nas salas de aula. Com o crescimento do discurso sobre a violência na sociedade, o medo e a ameaça passaram a pairar sobre as camadas populares. Comportamentos que não se enquadrem no que se espera de um povo “pacífico” e “ordeiro” podem ser qualificados como “violentos”. Sendo assim, a categoria *violência* se apresenta como uma nova categoria segregadora e classificatória presente nas escolas. Traz uma nova divisão pedagógica, não mais a partir de um referencial cognitivo, mas sim, ético: “Antes as escolas mandavam para EJA adolescentes com problemas de aprendizagem, agora os mandam por problemas de indisciplina, de violência. Outra visão da EJA está em jogo”. (ARROYO, 2007, p. 15).

Junto a estes estudantes, recebemos os adultos já afastados dos bancos escolares há muitos anos, pelos mais diversos motivos. Em conversa com os estudantes que atendo na EJA, eles relataram que a falta de estímulo e interesse pelos estudos na época, agravada pela falta de

apoio familiar e por reprovações frequentes, bem como a necessidade de trabalhar desde muito jovem para ajudar no sustento da família foram os principais motivos que os levaram a abandonar a escola. Carregam as marcas das dificuldades enfrentadas no duro sobreviver de suas vidas, em um *passado que não passa*, e em “percursos truncados pela dificuldade de articular tempos de sobrevivência e tempos de escola” (ARROYO, 2007, p. 13). Excluídos e afastados do ambiente escolar, submetidos a uma padronização no campo do conhecimento, da produção de conhecimento e das aprendizagens, inferiorizados pelo desempenho escolar “insatisfatório”. Obrigados a lutar desde muito jovens pela sobrevivência em contextos extremos. Vistos como não merecedores da escola.

Atualmente, a parcela de alunos adultos frequentando as aulas é composta em sua grande maioria por mulheres, enquanto o perfil dos estudantes oriundos do ensino regular é um pouco mais diversificado, ainda que conte com uma pequena maioria de meninos. A imensa maioria dos alunos trabalha durante o dia (a maioria em trabalhos informais) e aqueles que não trabalham é porque não encontraram colocação no mercado. Uma parte dos estudantes menores de idade frequenta um curso profissionalizante de Turismo Ecológico, oferecido pela rede Marista, e os participantes recebem uma bolsa de estudos como incentivo para a qualificação. As estudantes adultas, em sua maioria, trabalham como domésticas ou em serviços de limpeza. Mas a imensa maioria dos estudantes tem como ocupação a coleta de resíduos recicláveis, a principal atividade econômica das ilhas. Como se pode ver, a realidade do trabalho informal e precário é o que predomina entre os estudantes da EJA. Para Arroyo (2023), um dos primeiros passos para se pensar o ensino na EJA deveria ser o reconhecimento dos estudantes como trabalhadores, e a partir daí pensar currículos em que o aluno tenha o direito a saber-se trabalhador. Tenha o direito a se entender como sujeito de direito ao trabalho. Para que então estudem sobre os processos que os levaram à subalternidade, e se sintam capacitados a combatê-la:

Lembremos de que manter pobres, negros, mulheres como trabalhadores/as provisórios sem prazo tem sido a ‘pedagogia’ mais eficaz das elites para mantê-los na opressão como subcidadãos, sub-humanos. Tem sido a pedagogia mais constante de ‘educar’, adestrá-los para reproduzir suas identidades negativas, de subalternos, inferiores em classe, raça, gênero. Essas ‘pedagogias’ antipedagógicas de conformá-los como subalternos continuam, e um dos processos mais ‘eficazes’ é mantê-los sem trabalho, em um precário sobreviver, desenraizados de seus territórios e jogados como retirantes à procura de um incerto lugar (ARROYO, 2017).

Traçando um panorama geral, os estudantes da EJA da escola Alvarenga Peixoto vivem uma realidade de extrema dificuldade material, alguns ainda sem acesso a questões básicas como banheiro e chuveiro, moradias bastante precárias, insegurança alimentar, além de

questões de violência e criminalidade, e de desestruturação familiar. Ainda sofrem com a exaustão do dia transcorrido em suas atividades laborais – que quase sempre envolve mão-de-obra braçal. Faltam-lhes estímulo, inspiração e motivação para os estudos. Olhando ao seu redor, os estudantes não enxergam entre os seus familiares e vizinhos exemplos bem-sucedidos de trajetória escolar, pois raros são os ilhéus que tiveram alguma ascensão social através dos estudos. No inverno, a coisa piora. A chuva e o frio, somada a todas as dificuldades anteriormente citadas, afastam ainda mais os alunos. É a época em que a nossa EJA atinge o maior grau de evasão. Entre a necessidade de trabalhar para sobreviver e a força de vontade para vencer os desafios e frequentar a escola 5 noites por semana durante 4 horas por noite, muitos escolhem poupar energia para a primeira. Como reflete Arroyo (2007, p. 38), esses estudantes vivem o dilema de como articular sua vivência, sobrevivência e estudo: “Como primeiro é viver e sobreviver, o direito à educação, à escola, ao estudo se tornam escolhas no limite”.

### 3. EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E VISIBILIDADE HISTÓRICA

A atividade desenvolvida com os estudantes da EJA da E.E.E.F Alvarenga Peixoto se insere como uma prática de Educação Patrimonial. O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) define a educação patrimonial, como sendo composta por

[...] todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para o seu reconhecimento, sua valorização e preservação (IPHAN, 2014, p. 19)

Em outras palavras, Educação Patrimonial seria toda e qualquer atividade educacional que tem como objeto de aprendizagem o patrimônio cultural, tendo como objetivo o seu *reconhecimento, valorização e preservação*. Nesse sentido, na definição do Iphan, o patrimônio cultural é entendido como um *recurso* que auxilia a compreensão social e histórica das manifestações culturais brasileiras.

Para entender a educação patrimonial é necessária a compreensão das diferentes formas de se abordar o Patrimônio Cultural, que no Brasil se estabelece a partir das ações de seu órgão oficial – o Iphan, criado em 1937. O Decreto-Lei número 25, de 30 de novembro de 1937, estabelecia o patrimônio cultural como

[...] o conjunto de bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico (BRASIL, 1937)

Nesse sentido, entender o Patrimônio como de “interesse público” e vinculado a “fatos memoráveis” obrigatoriamente nos leva a questionar: quem manifesta esse “interesse público”? Quem define quais são os “fatos memoráveis”? A definição do Patrimônio Cultural – antes chamado de Histórico e Artístico – esteve vinculada ao projeto ideológico de construção nacional de um Estado que serve desde a sua efetivação aos interesses da elite brasileira. Segundo Scifoni (2022), esse seria o “discurso autorizado sobre o patrimônio”, o discurso que se tornou hegemônico no contexto das discussões europeias de preservação patrimonial em vistas à afirmação das identidades nacionais no século XIX, e se generalizou ao redor do mundo através da atuação da Unesco e da Convenção do Patrimônio Mundial. Segundo essa autora, esse discurso autorizado exerce um poder simbólico ao se impor como universal, naturalizando a seleção de bens, quando na realidade são representações de uma determinada classe social, legitimando a dominação de certas identidades e memórias sobre as outras.

A Constituição de 1988, no artigo 216, conceituou o Patrimônio Cultural como os bens “de natureza material ou imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 1988). Nesse sentido, não são apenas os “fatos memoráveis” os dignos de patrimonialização, mas todos os que constituem *referência* para os *grupos formadores da sociedade brasileira*. É através dessa nova visão que o patrimônio cultural passa a ser entendido como *referência cultural*. Portanto, para fins de direito à cidadania, é garantido constitucionalmente o direito ao reconhecimento da identidade cultural de cada um dos diversos grupos que formam a sociedade brasileira. Sabemos que a realidade, no entanto, é outra. E é justamente para fazer valer o direito constitucional de plena participação cidadã que a educação patrimonial em uma perspectiva crítica se faz tão necessária.

O patrimônio cultural, portanto, acaba sendo um importante campo de disputa política entre dois projetos. O projeto que pretende a manutenção da cultura hegemônica e o apagamento das culturas subalternizadas e o projeto que viabiliza a emancipação e o direito afirmativo de tais culturas.

A longa tradição de domínio cultural por parte das elites brasileiras interfere na forma como o poder público e a própria sociedade enxergam as suas produções culturais, sua história e suas referências. Por isso, a necessidade e a importância de ações educativas que tenham como foco o patrimônio cultural. Mas é preciso cuidado: a educação patrimonial pode tanto servir para a manutenção e reforço do discurso que legitima o apagamento cultural dos grupos subalternizados, como pode também servir para a problematização e questionamento da dominação cultural. A educação patrimonial entendida neste trabalho tem o propósito de valorizar as culturas locais, comunitárias e periféricas, fazendo-os se perceberem como agentes produtores de saberes relevantes e de cultura. A partir dessa compreensão, poderão se entender como parte constituinte e relevante da sociedade, e terão maiores possibilidades de atuar com sentido crítico a fim de articular suas demandas locais.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, confesso que tais discussões ainda estavam fora do meu radar. Ainda que a temática da educação patrimonial tenha ganhado destaque nos últimos anos, eu – que estava afastada da academia há muito tempo – sabia quase nada sobre o assunto, ainda que entendesse nela uma possibilidade interessante de trabalho da história local a fim de valorizá-la. Mas ao mergulhar nas discussões mais recentes, entendi melhor suas contradições e disputas político-ideológicas, o quão arraigada é a noção tradicional de patrimônio cultural, o quanto essa dominação cultural se afirma de maneira quase imperceptível na sociedade brasileira – e, portanto, o quão necessário e urgente se faz a sua reformulação,

apropriação e debate. É preciso trazer as contradições do patrimônio à tona, torná-las visíveis aos olhos da sociedade leiga, colocar o patrimônio cultural brasileiro no centro das discussões acerca da colonialidade do saber e do poder. As desigualdades, invisibilidades, violências materiais e simbólicas estão todas de certa forma representadas no que se constitui e entende como patrimônio no Brasil.

Acredito que uma das principais chaves para mudança de leitura em relação ao Patrimônio Cultural é seu entendimento enquanto *referência cultural*. Ao entender o patrimônio como uma referência cultural, tiramos o foco do seu valor intrínseco, entendendo que esse valor não reside no acúmulo ou na necessidade de deixá-lo guardado, mas no significado que lhe é atribuído e no quanto ele impacta as pessoas, no quanto elas se reconhecem nele.

Quando nos referimos ao patrimônio cultural entendendo-o como uma referência cultural, a lógica envolvida na definição do que é ou não digno do status de patrimônio muda, pois se há uma referência é necessário que haja um sujeito para quem essa referência faça sentido. Para quem esse bem é uma referência? Portanto o foco não está mais no bem cultural em si, mas na relação entre os sujeitos e esse bem, no sentido e no valor atribuídos por esses sujeitos. E tais valores e sentidos são sempre frutos de uma determinada experiência histórica. Como lembra Maria Cecília Londres Fonseca (2001, p.112), “o valor lhes é sempre atribuído por sujeitos particulares e em função de determinados critérios e interesses historicamente condicionados”. Segundo a autora, os bens “(...) só se constituem como referências culturais quando são consideradas e valorizadas enquanto marcas distintivas por sujeitos definidos” (FONSECA, 2001, p. 113).

Ao chamar a atenção para os “critérios e interesses historicamente condicionados”, é importante entender o patrimônio cultural – as referências culturais -- como um objeto pleno de historicidade. Ele não é imutável, nem tampouco estanque ou estático. A relação entre os bens culturais e os sujeitos envolvidos muda – ou não – tal qual o decorrer do tempo e da História altera os significados que lhe são atribuídos. Essa é a importância da História para o estudo dos patrimônios culturais, entendendo a dinâmica de mudanças e permanências entre sujeitos e objetos, e os distintos contextos históricos que interferiram nessa construção.

A educação patrimonial é, portanto, uma abordagem de ensino-aprendizagem com foco no patrimônio cultural, que possui as mais variadas formas de aplicação e de interesses. Pode servir tanto aos interesses de preservação e conservação da cultura hegemônica quanto para dar visibilidade e empoderamento às culturas silenciadas pela cultura hegemônica. Por isso mesmo é objeto de disputa constante. Mas, também por isso, é uma oportunidade a ser explorada para um ensino de História que tenha como foco os saberes e fazeres das camadas usualmente

esquecidas pelo currículo escolar, como uma possibilidade para a emergência da trajetória, da memória, dos valores e da identidade de histórias que foram culturalmente relegadas a segundo plano através de uma visão que não as entendia como “memorável” ou digna de “interesse público”.

O patrimônio cultural oficial concretiza a condição da colonialidade brasileira. Os conceitos de colonialidade do poder (Quijano, 2005) e de colonialidade do saber (Mignolo, 2005) explicam que a dominação sobre os povos colonizados não se encerrou com o fim do período colonial. A dominação iniciada com a invasão europeia sobre a América se perpetua em diversas esferas da sociedade dos povos outrora colonizados. As relações de poder criadas e desenvolvidas ao longo daquele período permaneceram e se reinventaram de maneira a manter o silenciamento e a subordinação do terceiro mundo. A inferioridade dos povos colonizados foi constituída a partir do conceito de raça, e reproduzida também pela dominação do conhecimento e da cultura dos povos europeus sobre a América Latina. O saber ancestral dos povos originários e dos povos tradicionais africanos foram deslegitimados, enquanto a única forma de pensar, saber e sentir legítimas se dava através dos padrões europeus. A inferiorização e desvalorização da cultura dos povos dominados foi, portanto, instrumento fundamental para a dominação colonial e hegemonia do pensamento moderno, e ainda se faz fundamental na manutenção e reprodução da colonialidade. Nessa perspectiva, os bens oficiais enquadram a memória coletiva nacional em uma narrativa que coloca o mito fundador da nação brasileira na colonização, e as elites coloniais e seus descendentes como protagonistas, silenciando sobre a violência envolvida nesse processo de dominação e apagando todo e qualquer protagonismo que envolva alguma forma de resistência ou oposição a esse discurso. Seguindo essa lógica, o patrimônio auxilia na justificativa da dominação de um grupo sobre o outro. Por lidar com o campo simbólico e afetivo, domina corações e mentes e transmite aos dominados a noção de sua suposta inferioridade, enquanto política de Estado de longa duração.

Boaventura de Souza Santos (2010) utiliza o conceito de pensamento abissal para tratar de um sistema de “linhas invisíveis” que dividiram simbolicamente o planeta entre Velho Mundo e Novo Mundo, e que resistem hoje nas velhas formas de dominação sob novas roupagens. O pensamento abissal divide a realidade social em duas – o “do outro lado da linha” e o “deste lado da linha”: “A divisão é tal que o “outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível” (SANTOS, 2007, p.79).

As ilhas do bairro Arquipélago encontram-se nesse “outro lado da linha”, que para eles também se materializa na expressão “*lá do outro lado da ponte*”, “*lá em Porto Alegre*”. Tais

linhas abissais dividem o que é considerado certo e o que é considerado errado, o que é legítimo e o que é ilegítimo, legal e ilegal, o conhecimento válido do inválido, a cultura do sem cultura. O rio que separa Porto Alegre de suas ilhas é uma barreira física, mas as linhas que separam a cultura, a história e a efetiva participação dos ilhéus na sociedade porto-alegrense vão muito além dessa geografia. Promover espaços de escuta e construção do conhecimento para e a partir da valorização dos saberes do “outro lado da linha”, dos subalternizados, colocá-los como foco e agentes de sua própria cultura – e da autodeterminação do que é a *sua* cultura – são as possibilidades que ações como a que se pretende nesta pesquisa possibilitam, explorando os caminhos propostos por uma nova pedagogia do patrimônio.

A educação patrimonial, se entendida dentro de uma lógica que assume o compromisso com o diálogo e a emancipação, se torna uma forma poderosa de combate à colonialidade do saber, invertendo o foco de atenção, valorizando o que outrora foi esquecido ou menosprezado, para a partir dele, compreender os outros processos de escala local, regional, nacional ou mundial. Essa educação patrimonial, a serviço da cidadania e da decolonização do saber e oposta ao discurso autorizado, é o que Scifoni (2021) entende como uma *nova pedagogia do patrimônio*. Essa nova abordagem deve se basear em três princípios básicos: a autonomia dos sujeitos, a dialogicidade e a participação social. Tendo forte influência da pedagogia de Paulo Freire, a nova pedagogia do patrimônio precisa desconstruir a noção de aprendizagem enquanto transmissão de saberes pré-concebidos – o ensino bancário que Freire tanto combatia – substituindo-a por uma pedagogia que estimule a construção coletiva do conhecimento a partir da troca entre os saberes técnico-científicos constituídos e os saberes tradicionais dos sujeitos alvo da educação patrimonial, em uma perspectiva de que quem ensina também aprende e quem aprende também ensina. Onde o especialista (no caso, o professor) deve construir o conhecimento em conjunto com o não especialista. Demarchi (2022) denomina esse processo de *refundação epistemológica do saber*, que contribui para a reversão da nossa condição colonial, na medida em que

A pluralidade dos sujeitos instigados a participar da identificação e valoração das referências culturais destrona o saber técnico-científico, ao mesmo tempo em que coloca os especialistas aos pés do chão para construir o conhecimento conjuntamente a outros sujeitos. Essa refundação epistemológica dá uma rasteira na ideologia autoritária presente no campo patrimonial e contribui para reverter nossa condição colonial (DEMARCHI, 2022, p. 48).

Boaventura de Souza Santos (2007), com seu conceito de *ecologia dos saberes*, indica que esse caminho – que ele denomina como *interconhecimento* – é o caminho para romper com o pensamento abissal, um caminho em que os saberes ocidentais e modernos (onde se insere a

ciência moderna) e os saberes tradicionais das culturas subalternizadas possam interagir de maneira dinâmica e sustentável. Nesse sentido, a mediação do professor é fundamental, mas é a partir da experiência do aluno que de fato a identificação e a valorização do patrimônio se efetiva. Esse não é um caminho fácil para o professor. Durante as atividades aqui trabalhadas, foi possível perceber algumas vezes um certo desconforto por parte dos estudantes. Um deles chegou a me questionar quando tínhamos aula de História “de verdade”. A colonialidade do saber é tão entranhada nos mecanismos sociais e culturais, que os estudantes têm dificuldade para entenderem-se como produtores e detentores do conhecimento e muitos ainda consideram os métodos tradicionais de ensino como sinônimo de uma educação de qualidade.

A definição de educação patrimonial expressa pelo Iphan na abertura deste capítulo define como um dos objetivos dessa prática a *preservação* dos bens patrimoniais. Acredito que esse seja um ponto importante a ser observado quando tratamos de educação patrimonial. Como aponta Scifoni (2019) o lema “conhecer para preservar” se tornou um jargão dentro da área patrimonial, que de tão repetido ao longo dos anos, foi sendo assumido como uma verdade incontestável. Se na época em que nasceu – no início da criação de políticas públicas para o patrimônio cultural nacional -- fazia sentido a necessidade de uma estratégia de difusão sobre a importância da preservação dos bens culturais de relevância para o interesse nacional, hoje em dia o lema se torna uma “ideia fora do tempo”, pois a população já entende melhor a relevância do tema. O problema se dá pela falta de identificação das camadas populares com o patrimônio oficial, dada a forma vertical como o processo de patrimonialização oficial é dado, e a falta de representatividade das camadas populares nesse processo. Como afirma a autora, “Como é possível (...) ter apego a um patrimônio que simboliza, antes de tudo, relações de exploração, opressão e sujeição social?” (SCIFONI, 2019, p. 28)

Visto que o que define um bem como patrimônio cultural é a relação de atribuição de significados entre os sujeitos e o referido bem, a manutenção e preservação de um patrimônio cultural só existe enquanto os sujeitos envolvidos se sentirem referenciados por ele. Segundo Fonseca,

Orientar um trabalho de preservação a partir da noção de referência cultural (...) significa buscar formas de se aproximar do ponto-de-vista dos sujeitos diretamente envolvidos com a dinâmica de produção, circulação e consumo dos bens culturais. Ou seja, significa, em última instância, reconhecer-lhes o estatuto de legítimos detentores não apenas de um saber-fazer, como também do destino de sua própria cultura (FONSECA, 2000 p.118).

São os sujeitos envolvidos, a comunidade ou a sociedade à qual esse patrimônio está vinculado que define “o destino de sua própria cultura”, são esses os agentes que devem

controlar os processos que definem quando e até quando um bem pode carregar a atribuição de referência para a cultura em questão. Nesse sentido, acrescento ser necessária uma reflexão mais detalhada sobre a necessidade de *preservar*. Ainda que as novas reflexões trazidas ao campo da educação patrimonial tenham criticado o discurso autorizado que enxerga a educação patrimonial segundo a tríade do *conhecer – valorizar – preservar*, a questão da necessidade de preservação ainda aparece com frequência, não se tratando agora de simplesmente transmitir as informações sobre o bem cultural para que instantaneamente ocorra a iniciativa de sua preservação, mas de entender que a preservação não ocorre por conta da falta de vínculo da população, sendo necessário possibilitar a construção de um conjunto de referências culturais que sejam afetivamente vinculadas aos diversos grupos sociais que não estão representados pelo patrimônio oficial. Dessa forma, o vínculo é estabelecido e a preservação do patrimônio se efetiva. Porém, é realmente possível a preservação de um patrimônio cultural? Se entendemos que é a relação entre os sujeitos e o objeto que determina a existência do patrimônio, assumimos que essa relação não pode ser imutável, ela é passível de mudanças ao longo do tempo. E mais: se concordamos que os *sujeitos envolvidos definem o destino de sua própria cultura*, também devemos concordar que é possível que em algum momento da sua trajetória, esses sujeitos entendam que essa referência que no passado foi patrimonializada, no presente não faça mais sentido. É possível que os sujeitos do futuro encontrem a necessidade futura de esquecer ou silenciar sobre aquela referência, que tenham também o direito a rever o discurso sobre a sua própria cultura. Afinal de contas, como dito alguns parágrafos antes, o patrimônio cultural é um ato comunicativo, um discurso sobre o passado para o presente com vistas ao futuro. É preciso admitir que os ouvintes do futuro, ao “escutar” esse patrimônio “falar”, possam não perceber sentido algum no que escutam.

Portanto, entendo que seja muito mais apropriado e menos ilusório falarmos em *proteção* do patrimônio cultural, ao invés de *preservação*. A noção de proteção entende que é necessário criar condições “seguras” de sobrevivência dessa memória, que seja possível oferecer a essa relação entre sujeito e objeto a segurança para a sua existência e fluidez, respeitando o processo histórico e as mudanças e permanências envolvidas no estabelecimento e manutenção de sentido entre sujeitos e patrimônio, bem como a autonomia para a autodeterminação de suas referências culturais.

Tomemos como exemplo uma referência cultural levantada pelos estudantes da Ilha Grande dos Marinheiros: a pesca. A pesca artesanal – e a relação com o Guaíba -- foi trazida pelos estudantes como um dos componentes fundamentais da cultura das ilhas. Mas, com base na perspectiva adotada neste trabalho, entendemos que o que torna a pesca um patrimônio

cultural para os ilhéus é a relação que eles estabelecem com essa pesca. A pesca em si já quase não existe mais – hoje em dia são raras as famílias de pescadores que conseguem sobreviver exclusivamente desse trabalho. Mas ela sobrevive de maneiras diferentes nos modos de vida dos moradores: na habilidade de construir os barcos, na pesca recreativa, no conhecimento sobre o pescado. Se dependêssemos da preservação do patrimônio “pesca” falharíamos. Não há mais a pesca nos moldes antigos na região das ilhas. Mas a relação entre a pesca e os ilhéus persiste. Quando olhamos para a pesca artesanal nas ilhas do Guaíba enxergando-as como um patrimônio cultural, valorizamos um modo de vida, um modo de saber fazer, uma tradição, e os ilhéus têm a dignidade de se reconhecerem como detentores de uma cultura única. É provável que valorizem mais a pesca, que tratem com mais cuidado e reconhecimento essa prática que os diferencia de outros grupos, que os torna especiais. Que se orgulhem do que construíram e do que desenvolveram, e que passem a prestar mais atenção nos detalhes dessa atividade que está entranhada no cotidiano e no imaginário local. Mas também é possível, hipoteticamente, que no futuro, quando pararem para refletir criticamente sobre a importância dessa pesca – sabe-se lá por quais motivos – entendam naquele então que essa relação já não faz mais sentido, justamente porque a relação de sentidos entre os sujeitos muda ao longo da história. Impor a preservação de um patrimônio é negar sua historicidade, é negar a autonomia dos sujeitos de autodeterminarem o destino de sua cultura. É negar a historicidade da cultura, a dinâmica envolvida na construção interna de discursos e memórias e a autonomia que os agentes sociais têm para decidir como, quando e por que sua cultura se constrói. Significa apegar-se ao passado de forma a distanciá-lo do presente, tornar o passado uma espécie de cápsula do tempo, que pretende conservar os mesmos significados e representações ao longo da história.

Ao se referir a forma como a preservação cultural entre os indígenas se dá, Krenak se preocupa com a necessidade do Ocidente em “guardar depressa as anotações de sua memória” (Krenak, 1994, p.202), depositando e acumulando vestígios desse passado em museus e arquivos, porque a humanidade perdeu a capacidade de sonhar, a capacidade de se conectar com esse passado, com a sua origem, com o que ele chama de *memória da criação do mundo*. Uma tradição que enxerga o passado desvinculado de sua trajetória, não se relaciona com o sentido do mundo, não consegue acessar o sentido de sua herança cultural. Ou, como afirma Pierre Nora, “Se habitássemos a memória, não teríamos a necessidade de lhe consagrar lugares” (Nora, 1996, p.8). Se conectar com a *criação do mundo* é se conectar com o curso da história, já que “todo instante, todo momento, o tempo todo é a criação do mundo” (Krenak, 1994, p.203). O mundo – e seus sentidos, significados e relações – são criados e recriados em um

processo constante, que precisa ser compreendido por uma educação patrimonial crítica que se proponha ao entendimento e valorização das culturas silenciadas.

A educação patrimonial permite também o exercício de olhar para a coletividade. O patrimônio cultural não é individual, não é o que um indivíduo considera importante para si, mas o que faz sentido para o grupo como um todo. O que está em jogo são as experiências e as memórias de um conjunto de pessoas que compartilham algo em comum. É a memória coletiva do grupo.

Em seu artigo intitulado *Memória, Esquecimento, Silêncio*, Michael Pollak retoma os estudos de Maurice Halbwachs sobre a memória coletiva, para apontar o potencial opressor que a memória coletiva pode tomar, ao darmos ouvidos às *memórias subterrâneas*, “que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõe à ‘memória oficial’, no caso a memória nacional” (Pollak, 1992, p. 4). As memórias subterrâneas demonstram o quanto a memória nacional oficial é opressora e uniformizadora.

Ainda segundo Pollak, os objetivos principais da memória em comum são a manutenção da coesão interna do grupo e a defesa das fronteiras daquilo que o eles têm em comum. Para isso, é necessário um trabalho de *enquadramento da memória*, ou seja, a construção de um conjunto de pontos e quadros de referência para a coletividade. Esse trabalho de criação de pontos de referência “se alimenta do material fornecido pela **história** (Pollak, 1992, p.205). Esse papel pode ser também assumido pela definição do que é ou não patrimônio cultural de um grupo, os bens que se constituem como referências culturais fundamentais para o estabelecimento de suas fronteiras simbólicas enquanto coletivo. Esse trabalho de enquadramento da memória, que pode ser associado também ao processo de patrimonialização, “reinterpreta constantemente o passado em função do presente e do futuro” (Pollak, 1992, p. 4).

Embora Michael Pollak tenha, em seu artigo, priorizado o estudo de memórias traumáticas do pós-guerra europeu, as *memórias subterrâneas* podem também servir para as memórias dos grupos excluídos do processo de desenvolvimento capitalista a tal ponto de terem sua presença invisibilizada, tanto nos mecanismos de acesso à participação política e econômica, quanto nas representações culturais e na memória coletiva “oficial”, como é o caso da história e da memória dos moradores do bairro Arquipélago. Essa invisibilidade e impossibilidade de acesso aos mecanismos de poder e de representação constituem o que Spivak chamou de *sujeitos subalternos*. São, na definição da autora, os que pertencem às camadas mais baixas da sociedade, não apenas aqueles que estão fora do mercado e da política,

mas que também se encontram excluídos da possibilidade de se acessar os mecanismos de poder que levam à sua inserção na classe dominante (Spivak, 2010).

Entendo que a população do bairro Arquipélago, em especial da Ilha Grande dos Marinheiros (na qual leciono), como *sujeitos subalternizados*: não possuem os mecanismos de acesso ao poder, estão à margem do sistema financeiro e do mercado de trabalho, tem seus direitos humanos básicos constantemente violados, são impedidos pela situação econômica de circular e se locomover pela cidade, tiveram sua principal fonte de renda criminalizada e são completamente esquecidos pelo poder público e pelo resto da sociedade.

Como vimos, desde o início a região das ilhas assistiu de longe o que acontecia e como se desenvolvia a Porto Alegre, sem jamais conseguir de fato “pertencer” à cidade. Seus habitantes são desde sempre os “excluídos” (Gomes; Machado; Ventimiglia, 1995), são os indesejados do sistema. Constituíram uma cultura rica e singular, mas não conseguiram se fazer serem vistos pelos “outros”, porque estes não lhes permitem, nem nunca permitiram que subam ao palco. Os mecanismos de poder e reprodução do poder, as elites que controlam o país desde a chegada dos primeiros colonizadores são os mesmos que ainda determinam o acesso aos bens e serviços, que controlam a estrutura econômica, social e cultural. É essa mesma elite que determina, confere e autoriza a visibilidade – quem tem o direito de ser visto, quem tem o direito de existir. Se a morte física, se o genocídio real não for possível ou não for suficiente, então a morte desses grupos enquanto cidadãos, sua morte enquanto agentes políticos ajuda a sustentar as antigas práticas de manutenção do período colonial.

### **3.1 “Conhecer para articular”: currículo, educação patrimonial e cidadania**

Se as práticas que levaram à subalternização dos sujeitos e coletivos presentes na escola pública de periferia, sobretudo na EJA, ainda persistem, é necessário que pensemos novas formas de subverter escola e ensino. Novas propostas curriculares que afirmem direitos, pertencimento, humanização, inclusão e justiça. A educação patrimonial é uma das possibilidades de subversão dessas estruturas, também sujeita aos mesmos mecanismos de dominação e subordinação. Portanto, a educação patrimonial que se propõe ao rompimento das tradições colonialistas precisa ser uma educação nos moldes de uma nova pedagogia do patrimônio, dialógica, emancipatória e democrática.

O que se propõe aqui é uma pedagogia que rompe com a noção da educação patrimonial tradicionalmente relacionada ao lema “*conhecer para preservar*”. E que vai além, também, do “*conhecer para valorizar*”. Uma educação patrimonial que instrumentalize os educandos na

defesa de seus direitos, nas suas lutas por sobrevivência, na articulação de suas demandas do passado e do presente. Uma pedagogia do patrimônio em que os educandos possam “*conhecer para articular*”. Conhecer e se entender como coletivos, como seres culturais e históricos, como produtores de cultura e história, como produtores de conhecimento. Como sujeitos de direitos – direitos humanos, direitos cidadãos, direitos políticos, direito ao trabalho, à moradia, à escola. Direito à memória. Direito a serem ouvidos, a terem suas trajetórias reconhecidas e valorizadas.

Para romper com as formas de subalternização presente nas dinâmicas escolares, não é possível apenas a desconstrução dos saberes colonialistas. É necessária a construção de novas práticas, novas pedagogias: “Os movimentos de resistência a toda forma de subalternidade até pedagógica não se limitam a criticar e desestabilizar as bases da pedagogia hegemônica, mas constroem e afirmam Outras Pedagogias (Arroyo, 2014, p. 30). Construir uma pedagogia pensando na construção de dignidade, uma pedagogia afirmativa.

Um dos momentos em que essa possibilidade se mostrou durante as atividades desenvolvidas nessa proposta de Inventário Participativo foi o posicionamento de uma aluna, Gisele<sup>20</sup>, em relação a um determinado lugar que estava sendo discutido como patrimônio local. Em uma das discussões em aula, foi levantada por essa estudante, a questão da propriedade de um grande terreno que abarca pontos importantes de referência cultural para a comunidade, entre eles a escola<sup>21</sup> e o chamado “campinho” – uma área onde crianças e jovens costumavam jogar bola –, bem como uma rua que atalha o caminho entre a parte sul da Ilha e o acesso à BR-290. O território faz parte de uma antiga disputa, tendo pertencido ao grupo Ipiranga e sendo vendido recentemente a um investidor estrangeiro. A própria escola chegou a ser envolvida no conflito. O atalho construído pelos moradores e o campo de futebol foram cercados, impedindo o acesso da comunidade. Como fruto da mobilização comunitária, o acesso ao atalho foi retomado, mas o campo de futebol seguia cercado. Instigada por esses debates, Gisele refletiu: “*É bom que esse levantamento de patrimônios pode servir depois como documento para provar a importância das coisas aqui para gente. Porque eles não podem chegar do nada, passando por cima de tudo, como se não tivesse ninguém aqui antes deles*”. A relação entre patrimônio e suas disputas políticas fica bem clara na observação dessa aluna. A apropriação da comunidade de suas referências culturais, a reflexão acerca de sua relevância e simbolismos, a busca do maior número de informações possíveis sobre o bem e sua relação com a comunidade, e o

---

<sup>20</sup> Nome fictício. Os nomes dos estudantes foram trocados de maneira a preservar sua identidade.

<sup>21</sup> CHAGAS, Angela. Suíço compra área e leva escola pública ‘de presente’; local corre risco. **Terra**. 3 set. 2013. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/suico-compra-area-e-leva-escola-publica-de-presente-local-corre-risco,71cec062510e0410VgnVCM10000098cceb0aRCRD.html>. Acesso em 12 mai.2024.

registro dessas conclusões instrumentalizam a comunidade na luta pelos seus direitos e potencializam que sua fala se transforme em discurso. E que esse “eles”, os que *vem passando por cima de tudo*, e esse “nós”, os que estão lá *antes deles*, se aprofunde na compreensão dos mecanismos de poder e exclusão, de dominação, de apagamento. E que a educação patrimonial fortaleça a compreensão dos lugares que ocupam dentro dessa lógica, como forma de articular suas lutas e resistências.

Em vários outros momentos também foi possível observar as discussões patrimoniais e as articulações políticas da comunidade. Demonstraram essa capacidade de articulação ao se referir aos locais de referência para a comunidade que foram destruídos em razão da construção da nova ponte do Guaíba, e de como o processo de remoção das famílias foi vertical, e doloroso. Episódio de uma das mais importantes batalhas dos últimos anos nas ilhas. Também apareceram quando falaram sobre a atividade dos recicladores, as dificuldades e as perseguições que vêm sofrendo há anos. A questão da proibição das carroças (o principal veículo utilizado pelos catadores) e a ameaça de que também os carrinhos de tração humana sejam proibidos<sup>22</sup>. As multas exorbitantes recebidas pelos catadores autônomos. Se referiram ao atual prefeito Sebastião Melo como “ladrão de lixo”, explicando que essa legislação é de sua autoria enquanto vereador, e que a lei foi implementada enquanto ele ocupava o cargo de vice-prefeito. As multas começaram a ser aplicadas no início da sua gestão, destacando, na visão dos estudantes, um histórico de perseguição e ódio aos catadores de resíduos recicláveis. Selecionaram um dos galpões como referência cultural, simbolizando a importância da atividade para a comunidade. E destacaram a importância de que a ficha sobre esse lugar explicasse também a importância social da atividade, que mostrasse os catadores não como criminosos, mas como trabalhadores dignos, cujo trabalho é essencial a toda a sociedade. Infelizmente essa é uma das fichas em que não houve retorno.

A educação patrimonial enquanto abordagem para um ensino de História que promova Outras Pedagogias impõe também a necessidade da construção de novas propostas de currículo, em especial no ensino de jovens e adultos. Como define Arroyo (2013), o currículo é um território de disputas. Disputas no campo do conhecimento, disputas de poder. Assim como disputas também pelo controle do trabalho docente, através das normativas, das bases e grades curriculares. Os currículos da EJA exigem disputas ainda mais acirradas (Arroyo, 2017, p.28). E um currículo ainda mais flexível e adaptável às necessidades dos alunos. Um currículo que supere a histórica concepção supletiva, que tensione a questão utilitária de formação para o

---

<sup>22</sup> RECICLA essa lei, Porto Alegre! **Pimp my carroça**. 01 fev. 2024. Disponível em: <https://pimpmycarroca.com/recicla-essa-lei-porto-alegre/>. Acesso em 09 de maio de 2024.

mundo do trabalho, tão comumente voltada à qualificação profissional. Um novo currículo, como garantia de direitos – o direito à escola, ao trabalho, à moradia, à cultura, ao lazer, à saúde, ao transporte, à memória, a tudo aquilo que humaniza os sujeitos. Uma visão de educação vinculada à prática dos direitos humanos em seu significado mais profundo. Direitos esses que se iniciam com a volta aos bancos escolares e se ampliam no direito ao conhecimento – a *saber* e sobretudo a *saber-se*.

O direito à memória é apontado por Arroyo (2017) como um dos aspectos dos direitos humanos ainda pouco trabalhado nas escolas, que se impõe com uma necessidade urgente na centralidade dos currículos. Lembra o autor que a memória tem uma função pedagógica, educadora e formativa das identidades, e que o público da EJA carrega toda essa bagagem a ser explorada, questionando: “Que espaços de memória são possíveis nos currículos para recuperar as memórias proibidas? (Arroyo, 2017, p. 197)” Que espaços os subalternizados e suas memórias subterrâneas encontram em nossas EJAs? Mais uma vez, aqui a educação patrimonial como possibilidade. De emergência dessas memórias, de tensionamento, elaboração. Para, a partir dos aprendizados dessas memórias individuais e coletivas, alcançar memórias sociais e políticas, histórias de outros tempos e outros espaços.

O currículo representa uma determinada visão do conhecimento. Mas também representa uma determinada visão dos estudantes. Parte de “protótipos” de alunos, e se estrutura, reproduz e legitima em função desse ideal projetado. É preciso que reconheçamos a quem esse currículo está dirigido, para qual imagem de educando ele está sendo pensado:

Se reconhecermos o papel constituinte dos educandos sobre o currículo, e deste sobre os educandos, somos obrigados a repensar os currículos e as lógicas em que os estruturamos. Essas lógicas são muito mais conformadoras das identidades dos alunos do que as lições que transmitimos (ARROYO, 2007, p. 22).

Não se trata, portanto, de apenas pensar sobre os conteúdos a serem trabalhados, mas sobre repensar toda a lógica estruturante das questões curriculares, especialmente quando se trata da EJA. Uma lógica que tradicionalmente não leva em conta os sujeitos subalternizados, posto que é pensada para “sujeitos disponíveis, liberados em tempo integral (Arroyo, 2017)”, pensada para estudantes com um presente garantido. Para os jovens e adultos das periferias brasileiras, que precisam lidar com um presente incerto e um futuro ainda mais duvidoso, é imperativo repensar os currículos a partir da precarização de suas formas de vida: “Estudar para o futuro certo exige currículos muito diferentes do que para sobreviver num presente esticado, sempre esticado, sem horizonte de futuro (Idem, p. 56)”. O tempo dos coletivos marginalizados é o presente. Esse novo currículo a ser pensado precisa mudar o discurso de uma educação com

vistas ao futuro, ao progresso, a vida que vem pela frente. Precisa pensar a educação não como uma promessa de garantia de futuro, mas de garantia de um presente digno.

Que o currículo e o trabalho com esses estudantes possam qualificar e capacitar esses sujeitos para a realidade que vivem, que exige saberes, conhecimentos e qualificação diferenciados. Que possa trabalhar com esses alunos o seu entendimento enquanto marginalizados e vitimados pelas relações capitalistas. E que, ao mesmo tempo, os capacitem para a emancipação dessa instabilidade e exploração.

Demarchi (2021), propõe uma nova práxis do patrimônio, inspirada na pedagogia freiriana, enxergando as referências culturais como um *tema-gerador*, partindo da investigação da realidade em que os sujeitos escolares estão inseridos para promover um distanciamento epistemológico do contexto cultural, aprendendo-o criticamente. O patrimônio, dessa forma, é um objeto mediador do ensino-aprendizagem, servindo como promoção da conscientização dos sujeitos e do seu fazer e refazer o mundo e a si mesmos.

A educação patrimonial não precisa se limitar a aparecer nos currículos apenas como um tema transversal, conforme consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Pode ser encarada também como abordagem para os mais diversos conteúdos e habilidades, inclusive aqueles presentes na BNCC. A EJA possui a particularidade de não ter seus currículos obrigatoriamente atrelados a ela, podendo trabalhar de maneira mais livre a educação patrimonial em seus ordenamentos curriculares. Entretanto, mesmo o ensino regular, amarrado ao que determina a Base, pode encontrar possibilidades diversas do “como ensinar” as habilidades obrigatórias, se abrir espaço em seus currículos para essa abordagem emancipatória de uma nova pedagogia do patrimônio, ensinando as diferentes formas de construir o mundo em diferentes contextos espaciais e temporais, a partir da construção de mundo dos estudantes.

Um outro tema relevante em termos da construção de novas pedagogias, é a abordagem da educação patrimonial como uma estratégia para a montagem dos currículos pelos docentes. Se entendemos a necessidade da flexibilização dos currículos da EJA a partir da realidade dos estudantes e de suas demandas, através da educação patrimonial é possível que os professores conheçam e entendam essas demandas e o contexto social dos alunos de maneira a planejar currículos e aulas em que essas questões sejam exploradas. Articular educação patrimonial, ensino e aprendizagem, professores e alunos. Através da escuta e do *diálogo* a que se propõe a nova pedagogia do patrimônio.

O que se pretende aqui é pensar as articulações possíveis entre o trabalho desenvolvido através da educação patrimonial com as demandas do presente, como se mostrou necessário realizar no contexto da emergência das enchentes que ocorreram nas ilhas no segundo semestre

de 2023. Agir no presente é o que mobiliza a EJA. E deve ser também o que mobiliza a educação patrimonial. As enchentes se apresentaram como uma demanda incontornável do presente da escola e dos sujeitos escolares. E já vinham sendo pauta das aulas que refletiam as referências culturais dos ilhéus, na sua relação com o rio, nos saberes desenvolvidos na maneira de lidar com seus efeitos, de entender o comportamento das águas e suas consequências, das áreas que costumam ser mais ou menos afetadas. Já se mostrava como um objeto de conhecimento essencial na realidade de vida da comunidade. E se impuseram com centralidade a partir dos acontecimentos climáticos. Nas aulas de História, busquei fazer o possível que as condições permitiram. Mas cabe o reforço da necessidade de integração desse conhecimento com os outros componentes curriculares. A educação patrimonial ainda precisa lutar por espaço em outras áreas para além das ciências humanas. Em contextos como o ocorrido agora, há ainda mais necessidade de se abrir espaços de escuta e acolhimento na escola e nos currículos escolares. Se faz cada vez mais importante pensar a escola e a sala de aula como esse espaço, não de maneira assistencialista ou paternalista. Mas de maneira pedagógica, tornando essas necessidades em aprendizados, em possibilidade de construção de cidadania. Como possibilidade de dignidade e humanização em meio à tragédia e ao sofrimento.

#### 4. OS INVENTÁRIOS PATRIMONIAIS PARTICIPATIVOS E OS DESVIOS DE PERCURSO

O Inventário Participativo foi a metodologia escolhida para a produção do conhecimento dos estudantes sobre o Patrimônio Cultural da Ilha Grande dos Marinheiros. A ideia inicial era a de que, a partir deles, os estudantes têm como objetivo elaborar uma narrativa sobre a história da comunidade e suas referências culturais, materializada em um livro artesanal a ser confeccionado artesanalmente pelos próprios estudantes.

Os Inventários Participativos são uma ferramenta de Educação Patrimonial que pretende estimular que a própria comunidade busque identificar e valorizar as suas referências culturais. (...) Considera a comunidade como protagonista para inventariar, descrever, classificar e definir o que lhe discerne e lhe afeta como patrimônio, numa construção dialógica do conhecimento. (IPHAH, 2016, p. 5)

Os Inventários Participativos surgiram a partir de uma iniciativa do Iphan, em 2012, ligada ao Programa Mais Educação, do Ministério da Educação (MEC), baseado em metodologias e ferramentas que já estavam em desenvolvimento pelo Instituto para a realização do Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC). Em 2016, o material foi adaptado para uso em iniciativas para além do Mais Educação. O resultado foi a publicação *Educação Patrimonial: Inventários Participativos – Manual de Aplicação*. A partir dessas adaptações, os inventários participativos passaram a ter como alvo a “mobilização e sensibilização da comunidade para a importância de seu patrimônio cultural, por meio de uma atividade formativa, que envolve a produção de conhecimento e participação” (IPHAN, 2016, p.6). O manual ressalta que não se trata de uma ferramenta para a identificação e reconhecimento oficial do patrimônio, mas de um exercício para a cidadania e um estímulo a participação social.

O uso de inventários no âmbito do patrimônio cultural tem origem na afirmação dos ideais de nação e de identidade nacional dos Estados europeus, entre o final do século XVIII e início do século XIX, quando se fez necessária a criação de políticas estatais de preservação dos bens relacionados aos regimes que deixavam de existir. A França foi a pioneira nesse processo, criando o primeiro esboço de um “Inventário Geral” do patrimônio cultural, reunindo os bens definidos como representantes da identidade da nova nação que se construía (SILVA, 2014).

Com o confisco de bens pertencentes ao clero, nobreza e Coroa pela Assembleia Constituinte de 1789, se criou a necessidade de identificar e descrever o estado de conservação dos bens que passavam à tutela estatal. Os bens identificados como relevantes para a formação

da identidade nacional francesa eram tombados e depois inventariados, ou seja, identificados e descritos. O patrimônio era predefinido por uma concepção de identidade nacional, em que os inventários se propuseram a funcionar como uma “caça” aos bens que se enquadravam no ideal de nação pretendido, garantindo que não se perdessem (SILVA, 2014).

No Brasil, os inventários se constituíram como um trabalho de identificação de bens culturais desde a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico e Nacional (Sphan), em 1937. O contexto modernista que situa o começo das políticas de preservação do patrimônio brasileiro, entendia a cultura popular como em vias de extinção pelo processo industrial, sendo necessária a preservação de exemplares dessa cultura que estavam destinados inexoravelmente ao desaparecimento. Mas considerava-se o povo incapaz de zelar por essa preservação: “O povo era visto como fonte de cultura popular, mas não como seu guardião” (LIMA, 2013, p. 22).

Dessa forma, os inventários de identificação – iniciados com os esforços de Mário de Andrade em expedições e pesquisas de campo pelo interior do Brasil, com a intenção de colher o maior número possível de informações -- passaram a ser utilizados como instrumentos de conhecimento, documentação e proteção para a organização de acervos e de ações de preservação. Os intelectuais inventariantes foram entendidos como os porta-vozes do patrimônio do povo brasileiro. E os inventários de identificação, por tradição, foram entendidos como um instrumento de registro e produção de conhecimento produzido por especialistas e técnicos (Lima, 2013). Os Inventários Participativos surgem como uma ruptura nesse processo, em que o povo detentor da cultura passa a ser o agente da produção de conhecimento sobre seu patrimônio, sem a necessidade de porta-vozes.

A proposta de atividade de Educação Patrimonial de que essa pesquisa trata parte da adaptação dessa metodologia dos Inventários para a compreensão da História da Ilha Grande dos Marinheiros e do Arquipélago a partir de suas referências culturais. A metodologia proposta pelo Iphan envolve os seguintes passos: a montagem de uma equipe de inventariantes (que deve ser composta por membros da comunidade em que a pesquisa se desenvolverá) e a respectiva distribuição de funções dentro da equipe; a pesquisa de “temas da cultura” em livros, museus, memoriais, em conversas com profissionais; a pesquisa de campo a partir de entrevistas com moradores da comunidade e da pesquisa em acervos e documentos; o preenchimento das fichas do Inventário Participativo; e por último, a divulgação do resultado da pesquisa.

Para fins de organização dos planos de aula com os estudantes, os passos apresentados pelo manual do Iphan foram assim organizados nessa atividade: partiu-se do princípio de que os estudantes das séries finais da EJA da E.E.E.F Alvarenga Peixoto formam a equipe de inventariantes representando a comunidade e que a pesquisa de campo é da responsabilidade

de todos; que os “temas da cultura” devem ser trabalhados em sala de aula, momento necessário para a discussão dos conceitos fundamentais para a realização do trabalho e para a organização da dinâmica da pesquisa de campo; a pesquisa de campo a ser realizada de maneira individual ou em grupos, através do cruzamento de informações provenientes de conversas nas aulas, bem como de entrevistas com moradores e – se possível na busca de acervos pessoais e da imprensa; as fichas foram adaptadas – utilizando as 5 categorias de Patrimônio definidas pelo Iphan – a fim de simplificar a identificação das informações; e por fim, a divulgação dos resultados da pesquisa ficando a cargo da escrita e construção do livro artesanal, com título a ser definido pelos inventariantes.

Os inventários participativos se constituem como uma metodologia que se propõe a comprimir os requisitos e princípios expressos no capítulo anterior, necessários para a implementação de ações notadamente decoloniais, democráticas e cidadãs. Mais do que um inventário de referências culturais *para* a comunidade, ele é um inventário de referências culturais feito *pela* comunidade (representada pelos estudantes), a partir de seus referenciais, saberes e vivências, constituindo uma prática efetivamente dialógica, horizontal, participativa e que respeita a autonomia comunitária sobre o destino de sua própria cultura.

Os inventários participativos, enquanto proposta pedagógica, propõe também uma questão de extrema relevância para essa nova pedagogia do patrimônio: a valorização do *território* enquanto espaço educativo. A aprendizagem e a produção de conhecimento podem (e devem) ocorrer também fora dos muros da escola, e é necessário urgentemente que se reconheça que a comunidade – e sua forma de se relacionar com o mundo ao seu redor e com o espaço em que vive – são produtores e detentores de cultura. É fundamental que se reconheça a validade da existência desses lugares, que esse território se constitui digno de direitos e deveres, para que assim essa comunidade possa entender as dinâmicas econômicas, sociais e culturais que impactam na vida vivida nesse território, da sua forma de ocupação e na formação de sua identidade cultural. O território aqui entendido como o “chão em que são tecidas as relações sociais que formam as nossas identidades culturais” (Tolentino, 2022 p. 111). Ou como descreve Krenak (1994, p.201), “um lugar onde a alma de cada povo, o espírito de um povo, encontra sua resposta, resposta verdadeira. De onde sai e volta, atualizando tudo, o sentido da tradição, o suporte da vida mesma”.

Quando falamos de Ilha Grande dos Marinheiros e do bairro Arquipélago, não podemos desassociá-los de seu território. A paisagem, o rio, a ponte, a condição de ilha, os banhados, a fauna e a flora, são constituintes do cotidiano e formadores de uma maneira própria de ser e de estar no mundo, como discutido no capítulo 1. Não é possível haver a cultura dos ilhéus sem

esse chão, sem essa geografia, sem esse cenário. Reivindicar-se como legítimos pertencentes, como fundadores do lugar, é parte do processo, assim como também é parte entender que esse território – e seus habitantes – pertencem também a algo maior, e que é possível levar dignidade, cidadania e inclusão ao lugar em que vivem, sem ser necessário que abandonem a própria cultura a fim de buscar “algo melhor”. Para que possam reivindicar o seu espaço, o seu território, como o melhor possível, aqui e agora.

#### **4.1 As Etapas do desenvolvimento do Inventário Participativo na Ilha Grande dos Marinheiros**

O primeiro passo para iniciar o trabalho de inventariar os bens culturais, segundo o manual do Iphan, é desenvolver os conceitos de Cultura e Patrimônio Cultural, se informando sobre os bens reconhecidos oficialmente na cidade e no estado, e, sobretudo, debater as noções e as compreensões sobre o assunto: “É fundamental que os envolvidos no projeto, antes de iniciar as atividades, compartilhem os entendimentos do grupo sobre ideias ou conceitos-chave, como patrimônio, memória, identidade, cultura” (IPHAN, 2016, p.10). Nesse intuito, foi proporcionado aos estudantes uma série de aulas em que se apresentou e discutiu tais noções e conceitos, a partir de textos, imagens, atividades e espaços de conversa e escuta sobre as visões dos estudantes acerca da cultura e patrimônio na Ilha Grande dos Marinheiros. Nos Anexos podem-se observar os planos de aula desenvolvidos com os alunos. O intuito na elaboração desses planos de aula foi mantê-los o mais próximo possível das condições de trabalho oferecidas na nossa escola, pensando na disponibilidade de recursos, nos imprevistos que geralmente costumam ocorrer, e na infrequência dos estudantes. Também se encontram em anexo os materiais produzidos pelos alunos e a transcrição das atividades escritas.

O primeiro conceito a ser trabalhado com os alunos foi o complexo conceito de *cultura*. Tentou-se abordá-lo de maneira bastante didática, visto que os estudantes, em sua grande maioria, estão sendo apresentados a essas discussões, de maneira acadêmica, pela primeira vez. Partimos da utilização de um texto de apoio (Apêndice A e Apêndice B) que serviu para iniciar o debate e a escrita dos estudantes sobre suas percepções em relação à cultura, diversidade cultural e os preconceitos culturais presentes no Brasil e no mundo. Mais do que *definir* os conceitos, o objetivo da aula foi explorar e “diagnosticar” o que seriam as noções da turma sobre cultura e como isso poderia ser desenvolvido ao longo das aulas. A opção pelo texto impresso e distribuído aos estudantes também foi pensada como estratégia levando em conta a infrequência constante dos estudantes nas aulas, pelos motivos já trabalhados no Capítulo 1.

Estratégia essa que venho adotando na maioria da preparação das aulas, sejam as que envolvem essa pesquisa, ou não. Assim, os estudantes que não puderem estar presentes, recebem uma cópia e podem acompanhar o assunto desenvolvido. A infrequência, aliás, é uma das maiores dificuldades no planejamento das atividades, dificultando sequências didáticas mais longas, em que se faz necessário o comparecimento e o comprometimento dos alunos, sendo preciso a revisão e retomada dos conteúdos trabalhados constantemente.

Durante essa atividade, fizemos uma breve leitura coletiva do texto, como modo de iniciar as discussões. Depois, tendo como base as questões propostas no material anexado, partimos para uma conversa sobre seus entendimentos em relação às reflexões trazidas pelo texto. Essas perguntas presentes no material impresso não se prestaram, portanto, a servir como um questionário ou estudo dirigido a ser respondido por escrito, mas como um ponto de partida para o debate. Aqueles alunos que não compareceram, tiveram a oportunidade de realizar essas reflexões como tarefa de casa, dessa vez sim, por escrito.

Ao responder à pergunta “O que é cultura?”, por exemplo, as respostas variavam em torno de “*obras de arte*”, “*conhecimento*”, “*teatro*”. Uma aluna respondeu “*tradição*”. Quanto à questão “Existe cultura no lugar em que você vive? Justifique”, alguns responderam que não. Uma aluna disse que antes tinha uma biblioteca, mas agora não tem mais. Uma outra, Maria, afirmou que na ilha “*o povo não se importa muito com isso*”. Quando voltamos à leitura do texto, pontuando as festas, manifestações religiosas, artísticas, culinária etc., os alunos passaram então a lembrar de várias referências: as procissões de Nossa Senhora Aparecida e de Nossa Senhora dos Navegantes, a Festa do Peixe na semana santa, as formas de pescar e cozinhar o pescado. Suas percepções iniciais foram se ampliando. Ao debatermos a última pergunta – “Existem culturas ‘inferiores’ e ‘superiores’? Por que algumas culturas são desvalorizadas e desconsideradas?” – a turma foi unânime ao responder que não, pois “*todo mundo é igual*”, justificou Maria. Rebatí então perguntando por que eles não haviam reconhecido antes as manifestações locais como manifestações culturais. Sua resposta foi a de que eles achavam que “*cultura era coisa de artista, de gente culta*”. Seguimos refletindo que a cultura continua sendo associada, no senso comum, ao erudito e às classes superiores, enquanto as manifestações produzidas pelo povo comum não eram consideradas nem tampouco valorizadas, a ponto deles mesmos não considerarem as suas próprias manifestações como cultura.

O seguinte aspecto a ser trabalhado com os estudantes foi a definição de patrimônio cultural, também tendo como apoio um pequeno texto organizado em forma de mapa mental (Apêndices C e D). Aos estudantes que não estiveram presentes foi disponibilizado um material

para recuperação da aula (Apêndice E). Nesse momento, os alunos foram instigados a pensar a relação entre patrimônio e cultura, e a refletir sobre as referências culturais da comunidade em que vivem. Outra preocupação relevante nesse momento era a de que compreendessem que o patrimônio cultural não envolve apenas os bens materiais – que costuma ser a associação mais imediata – mas também os bens imateriais. Os conceitos apresentados e o diálogo estabelecido foram reforçados por meio de uma atividade escrita, de maneira a incentivar os estudantes a formularem suas ideias, **conforme anexo**. Os alunos foram orientados a pensar as noções de patrimônio material e imaterial partindo da realidade das ilhas, através do preenchimento de um quadro, separando cada uma das referências em sua respectiva coluna.

Durante as discussões realizadas nessa aula, na tentativa de pensar as referências culturais locais, uma das alunas, Maria, insistia em afirmar que não existiria patrimônio na Ilha Grande dos Marinheiros. Um longo debate se seguiu, e essa aluna foi questionada por uma colega, Jussara, se então, segundo aquela visão, “*Não haveria nada de valor na Ilha?*” Ao que a Maria respondeu que “*a maioria das coisas que a gente tem aqui na Ilha já não existem mais*”. Aqui, mais uma vez, fica demonstrado o perigo de uma educação patrimonial que enxerga na preservação o seu objetivo final. As referências culturais trazidas pelos alunos “já não existem mais”: a pesca já não é a principal atividade econômica, a construção da nova ponte destruiu alguns locais importantes, a pandemia do coronavírus desmobilizou as procissões... E essa é mais uma oportunidade para o debate e para lançar um olhar crítico sobre os alunos. Por que não existe mais? Quais as dinâmicas envolvidas nessas mudanças? Na opinião de Maria, quando propus esse questionamento, “a culpa é dos próprios moradores, que não se interessam em cuidar”, porque querem tudo de “mão beijada”. Uma fala que demonstra que o caminho a ser percorrido para a autocompreensão das nossas questões históricas e sociais e para decolonização do discurso ainda é longo e sinuoso. E que a educação patrimonial voltada para esse fim é uma das importantes estradas nessa rota. Um caminho que precisa desconstruir as identidades negativas reforçadas em discursos como o dessa aluna, e afirmar identidades positivas; que precisa desenvolver a habilidade de reflexão crítica e compreensão dos processos históricos que subalternizam esses sujeitos. Maria foi uma das estudantes mais participativas, das mais entusiasmadas com a oportunidade de concluir os estudos. Sempre demonstrando uma profunda admiração pela cultura das ilhas, cheia de afeto e carinho pelo lugar em que vive. Em um outro momento, afirmou que jamais trocaria morar na Ilha Grande dos Marinheiros por qualquer outro lugar. Mas ainda assim, plena de afetos, a identidade negativa e subalternizada de seu próprio povo persistia: na Ilha não havia cultura, não havia patrimônio cultural, seus moradores não se interessavam e não agiam enquanto sujeitos de sua própria história, esperando

tudo “*de mão beijada*”. Essa é a importância de abrir os currículos para pedagogias de afirmação de memórias positivas, pois, como escreve Arroyo (2017, p.54): “Nenhum ser humano merece ser submetido a essas múltiplas segregações antipedagógicas, destruidoras de suas autoimagens. De suas identidades”.

Ao trabalhar com os estudantes os conceitos de Cultura e Patrimônio, durante as aulas expositivo-dialogadas, debates e atividades tratados anteriormente, três lugares foram imediata e facilmente identificados como patrimônio cultural da Ilha Grande dos Marinheiros: a escola, o posto de saúde e o Centro Social Marista Aparecida das Águas, um centro comunitário administrado pelos irmãos da congregação Marista, que oferece cursos no contraturno para as crianças em idade escolar, creche para a educação infantil e uma gama de projetos de assistência à comunidade como um todo. A identificação imediata dessas três referências indica já de saída a importância da educação e da saúde, e de como a comunidade – que sofre com a ausência do Estado em seu território – se organiza e se autorreferencia em torno das instituições que sobrevivem e auxiliam os moradores na sobrevivência local.

A aula seguinte foi dedicada a pesquisar, em conjunto com os estudantes, na sala de audiovisual, os bens culturais de Porto Alegre reconhecidos pelos órgãos oficiais. Quais são os Patrimônios Culturais oficiais da cidade? Os estudantes os conhecem? Que relações eles estabelecem com esses bens? Onde a História e a cultura dos ilhéus se articulam com essas referências? Onde está a cultura das periferias, das camadas populares? Através desses questionamentos, os estudantes puderam compreender melhor os discursos por trás do patrimônio, as relações de poder que definem o que deve ser lembrado e esquecido, e a manutenção de suas memórias culturais como forma de resistência ao apagamento. Do patrimônio listado no site do Iphan, os estudantes concluíram que não se sentiam representados por praticamente nenhum deles, com exceção da Praça da Alfândega, em que algumas alunas adultas disseram gostar de passear na Feira do Livro; e dos Armazéns do Cais do Porto, pois os pescadores utilizavam (e ainda utilizam, mas com menos frequência) o cais para desembarcar das ilhas em Porto Alegre. Muitos bens tombados não eram nem sequer conhecidos pela turma, como o Palacete Argentina e o Solar dos Câmara. Entre os bens listados pelas secretarias do estado e do município, os estudantes apontaram uma forte conexão com o Mercado Público. De todos os bens apresentados eles concordaram que esse é o que mais representa e se identifica com a história da ilha. Lembraram que algumas das bancas que comercializam peixe pertencem à moradores da Ilha da Pintada, e que empregam, em sua maioria, os moradores do Arquipélago. Ou seja, nem sempre os patrimônios oficiais são referências para todas as pessoas. E quando o são, os significados envolvidos nessa relação são múltiplos e não necessariamente se conectam

ao significado do discurso autorizado. E ainda, aquilo que é considerado *referência* para a cultura dos periféricos, quase nunca está protegido por políticas públicas de preservação e conservação.

Como forma de encerramento dessa etapa inicial do trabalho, se propôs uma dinâmica de diálogo com os estudantes através do *Jogo Puxa-Papo* (Apêndice F). Desenvolvido como trabalho final da disciplina Produção de Materiais Didáticos, oferecida no segundo semestre de 2022 pelas professoras Carmem Zeli de Vargas Gil e Melina Perussatto, o jogo é composto de 12 cartas com perguntas que estimulam o debate entre os estudantes sobre o entendimento de patrimônio cultural, cultura e memória. Através dessa dinâmica, os inventariantes puderam reforçar os conteúdos trabalhados, compartilhar as suas visões e pontos de vista, a fim de melhor se entenderem enquanto equipe, respeitar as diferentes opiniões e entrar em acordos sobre os bens que poderiam ser inventariados. Em uma aula que envolveu dois períodos, o debate ocorreu de maneira fluída. Alguns alunos (especialmente os mais jovens) se mostraram mais tímidos, não desenvolvendo muito suas respostas, mas eram ajudados pelos alunos mais velhos e participativos. Os debates renderam a ponto de não ter sido possível a retirada de todas as cartas elaboradas. Antes de começar o jogo, cada aluno sorteou uma pergunta, e os estudantes ficaram livres para ir respondendo espontaneamente, se prontificando a participar quando se sentiam confortáveis. Foram quatro as perguntas sorteadas, cujas respostas levaram às conversas relatadas a seguir.

A primeira aluna a tomar a palavra havia sorteado a carta que perguntava “*Quais as memórias mais marcantes que você tem da comunidade em que você vive?*”. Para essa estudante, Carla, uma adolescente de aproximadamente 16 anos, sua memória mais marcante foi a enchente de 2015, que até então havia sido uma das maiores já sofridas no Arquipélago. Contou que era pequena, mas lembra que teve que passar muitos dias fora de casa, no abrigo organizado pela prefeitura. No Anexo B é possível conferir imagens da escola alagada nessa ocasião. Os outros estudantes concordaram que esse foi um dos acontecimentos mais marcantes da história recente na ilha, e passaram a rememorar as experiências que tiveram: as casas que nas outras vezes não entrava água e foram atingidas dessa vez, a altura que a água atingiu em suas respectivas casas, os transtornos durante a cheia, as perdas materiais. Algumas estudantes mais velhas lembraram que quando eram crianças pegavam as pequenas embarcações e faziam o transporte de barco em troca de moedas. Maria que era difícil a escolha de uma só memória, pois era uma vida inteira de experiências naquele lugar. Lembrou de quando era mais jovem e a ilha não possuía luz elétrica, que utilizavam lampiões para iluminar a noite, e que assistiam televisão nas casas dos poucos vizinhos que possuíam gerador de energia. Um adolescente que

até então tinha se mantido quieto, Bruno, comentou que até hoje esse lampião era utilizado em sua casa, visto que seguidamente havia interrupção no fornecimento de luz.

A segunda carta sorteada foi a que perguntava sobre as celebrações: *“Festas, ritos e outras celebrações também podem ser consideradas patrimônios culturais. Há alguma(s) celebração(ões) que acontece(m) na sua comunidade e que tenha(m) uma importância especial?”* Os alunos imediatamente lembraram das procissões de Nossa Senhora do Navegantes e da Nossa Senhora Aparecida. A festa de Nossa Senhora dos Navegantes é uma das maiores celebrações religiosas de Porto Alegre, realizada entre a Igreja do Rosário, no centro e o Santuário da santa, no bairro Navegantes (próximo a saída da ponte que liga o Arquipélago à cidade). Nas ilhas do Guaíba, porém, acontecia uma celebração a parte, com os pescadores percorrendo o bairro em suas embarcações levando a imagem da santa. Esses pescadores depois se juntavam aos outros fiéis em terra firme, na cidade. A procissão de nossa senhora aparecida acontecia por terra, onde a comunidade percorria a pé a ilha, visitando os principais pontos, incluindo a escola. Os adolescentes lembraram das festas que aconteciam na escola antes da pandemia de Covid-19 – como as festas juninas, do Dia das Crianças e Natal -- nas quais a comunidade toda era convidada a participar. Os adultos lembraram dos bailinhos de carnaval que costumavam ir na juventude, e dos galpões onde até pouco tempo atrás aconteciam bailes aos finais de semana.

A próxima carta trouxe a questão da presença negra na ilha: *“Você consegue perceber a presença da cultura negra no lugar em que você vive? De que maneiras essa cultura se manifesta?”* O aluno responsável pela leitura dessa carta, respondeu dizendo que estava com dificuldade de encontrar uma resposta à essa pergunta, e uma colega ajudou respondendo que ouviu falar que as ilhas haviam servido de esconderijo para os negros escravizados. Outros estudantes complementaram com a presença de terreiros. Essa foi a questão em que a turma demonstrou mais dificuldade de responder, mostrando a necessidade de que essa reflexão seja incluída em planejamentos futuros.

A última carta abordada trazia o questionamento sobre os mitos e lendas locais: *“Histórias, mitos, lendas e outros ‘causos’ podem ser considerados formas de expressar a cultura de um povo. Você conhece alguma história ou lenda do seu bairro? Conte para o grupo”*. A aluna que sorteou a carta, Jussara, uma senhora de cerca de 50 anos, disse que tinham muitas lendas nas ilhas, principalmente envolvendo lobisomens e bruxas. Contou que os mais antigos falavam muito sobre lobisomens. Carla completou contando que o pessoal fala ainda hoje afirma que um dos vizinhos se transformava em noite de lua cheia, e que isso acontecia com o sétimo filho homem de uma família. Maria explicou que com as bruxas acontecia o

mesmo, e que os mais antigos contavam que havia muitas meninas “embruxadas”, mas que hoje ela acha que eram crianças com problemas de saúde e por ignorância, ficavam com medo. E que um dos sinais de que havia bruxas presentes era quando os cavalos amanheciam com as crinas trançadas. Ponderou que não sabia explicar como isso acontecia, mas que ela mesmo já tinha visto. Seguiram relatando causos e lendas, como uma mulher – que alguns enxergam de vestido vermelho, outra de vestido branco – que caminha sobre a água e assombra os pescadores à noite; e uma casa abandonada no extremo norte da ilha, que ninguém sabe explicar o que era nem a quem pertenceu, mas que guardava em seu interior correntes pesadas que o imaginário local associou à escravidão. Os moradores relatam escutar gritos e lamúrias vindos do lugar. Existe muito material simbólico a ser trabalhando na interpretação dessas lendas e de como elas refletem a cultura dos ilhéus, como apresenta a pesquisa de Rafael Vitorino Devos (2002). Infelizmente, pelas razões descritas no capítulo 3, não houve tempo para que se conseguisse aprofundar essas questões com os estudantes. Fica o desejo de que seja possível em um outro momento.

Na segunda parte da proposta, os estudantes iniciaram a pesquisa de campo e a elaboração das fichas do Inventário Participativo (Apêndice G). Segundo o manual do Iphan, a primeira ficha que compõe o Inventário Participativo é a ficha correspondente ao território. Nessa ficha devem constar os nomes pelos quais o território é conhecido, sua localização, descrição e história. Uma possibilidade para enriquecer ainda mais o trabalho seria a parceria com o professor de geografia. Além disso, é importante que os alunos tenham a oportunidade de conhecer e pesquisar a história do bairro para que as investigações dos bens sejam mais bem compreendidas.

Além da ficha sobre o território a ser pesquisado, o Inventário Participativo é composto pelas fichas dos bens culturais levantados pela comunidade em sua pesquisa de campo. O Iphan divide esses bens em 5 categorias: lugares; objetos; celebrações; formas de expressão e saberes. Por uma escolha didática, cada uma das categorias foi trabalhada individualmente, de modo a permitir que os conceitos e conhecimentos fossem absorvidos gradativamente, e permitindo a reflexão sobre as possibilidades de patrimonialização de cada uma delas. No início do trabalho com cada uma das categorias, foi realizada a leitura e o debate do texto contido no manual do Iphan referente a cada uma delas, mediando a reflexão dos inventariantes para encontrar, se existentes, as associações na realidade da Ilha Grande dos Marinheiros. A partir desse debate, foi elaborada uma lista com os bens levantados por eles, e estes bens foram divididos entre a turma para a realização da pesquisa e o preenchimento das fichas, a exemplo do que é ilustrado pela Figura 2. No retorno dessas fichas, o planejamento inicial era o de que os alunos

apresentassem o trabalho realizado, tendo a possibilidade de modificar ou acrescentar alguma coisa a partir da observação dos outros inventariantes. Na prática, porém, os estudantes encontraram dificuldade na realização das pesquisas, que precisavam ser feitas em horários extraclasse, e não conseguiram entregar a maior parte das fichas preenchidas. Aquelas que foram entregues, podem ser conferidas nos Apêndices H, J, L e N, com suas respectivas transcrições digitadas (Apêndices I, K, M, O).

**Figura 2 - Ficha preenchida por uma aluna**

3. Conte, de forma resumida, o que é o lugar.

O lugar, sempre as coisas Peligias  
Batizado, Capela e também como  
abrigo em época de enchente  
também tinha muitas Festas e  
muitas brincadeiras. Foi coisas  
que quando acontecia na aldeia  
as pessoas de Puro para participar  
eram coisas muito boas que também  
vidam a terminar são coisas que  
são Ricarom mas em branco.

História

4. Conte sobre as origens e transformações do lugar ao longo do tempo.

Antigamente tinha praieira  
Fazia no dia das crianças  
também se fazia pão no fogão de barro  
tinha imenso Batizado, também se  
celebrava as Festas de 15 dias  
também tinha o trabalho de trabalhar  
de mães que juntas com as crianças das  
marinhas da ilha vão até a Capela  
que muitas moradores trabalhavam  
ali que foi uma fonte de renda para  
a comunidade, mas que acabou também.  
Foi uma das coisas que fez muita  
falta porque era uma fonte de renda  
para as pessoas.

Fonte: foto de autoria própria retratando as respostas escritas por uma aluna

A ideia original era que esse trabalho fosse concluído no primeiro semestre de 2023, mas problemas envolvendo a dinâmica da escola e das turmas inventariantes, impediu que se desse o devido prosseguimento ao trabalho. Correndo o risco de realizar uma atividade que não chegasse a cumprir com os objetivos de aprendizagem, e deixasse os estudantes sem o aproveitamento necessário na disciplina de história, optei por pausar a aplicação do trabalho, e retomá-la com melhores condições no segundo semestre de 2023. Ainda que não tenha havido prosseguimento com os inventários, alguns dos estudantes que participaram das outras etapas da pesquisa volta e meia recorriam aos aprendizados do semestre anterior, em conversas

informais ou em insights durante o estudo de outros conteúdos. Uma aula sobre as revoluções tecnológicas do início do século XX, por exemplo, se tornou uma grande troca entre os estudantes mais velhos e os mais jovens sobre a vida nas ilhas antes da (recente) chegada da luz elétrica – um dos objetos discutidos como patrimônio cultural da Ilha Grande dos Marinheiros foi justamente a lamparina, utilizada todas as noites até a chegada dos primeiros postes de eletricidade, e ainda hoje presente nas frequentes quedas de luz da região. Essas respostas demonstram que o trabalho com a educação patrimonial é de fato um ponto de sensibilização para o acesso e compreensão da história, estabelecendo um aprendizado através de significados.

No retorno das aulas após o recesso, houve uma segunda tentativa de retomar a atividade. Em agosto realizamos o acolhimento e avaliação diagnóstica dos novos alunos que chegavam, trazendo a necessidade de novos olhares sobre as outras ilhas do arquipélago. Por condições relacionadas à precarização da escola pública, enfrentamos algumas dificuldades em relação à falta de professores, que afetou bastante a dinâmica das nossas aulas e da EJA como um todo. Pela falta de professor, muitas vezes foi necessário que as turmas fossem unidas para que todos os estudantes fossem atendidos. As turmas reunidas dificultavam que o planejamento se cumprisse, principalmente porque essas decisões precisavam ser tomadas em cima da hora, sem muito tempo para preparação. Mas aproveitei a oportunidade para improvisar dinâmicas em que os estudantes que já estavam participando do processo de construção do Inventário Participativo compartilhassem com os colegas de outras turmas seus aprendizados e apresentassem às outras turmas as discussões que haviam sido levadas no semestre anterior. A entrada de estudantes vindos da Ilha das Flores e da Ilha da Pintada lançaram outras questões aos estudos sobre o patrimônio local, destacando também as diferenças entre cada uma delas. As ilhas compartilham de uma cultura comum: a relação com o Guaíba, a pesca, a reciclagem, a ponte. Mas possuem também suas especificidades. A Ilha da Pintada, por exemplo, é vista por eles como mais desenvolvida e a Ilha do Pavão como mais vulnerável. A reciclagem do lixo é muito mais ativa na Ilha Grande dos Marinheiros, onde se encontram a maioria dos galpões de separação dos resíduos recicláveis. A Ilha da Pintada possui construções antigas, preservando ainda construções de inspiração açoriana – como a Colônia de Pescadores Z-5 e mantendo o aspecto de uma pequena vila de pescadores. Já nas outras ilhas não existem construções desse tipo, e a construção e distribuição dos prédios e moradias se deu de maneira bem mais caótica e precária, sem pavimentação na maior parte dos terrenos. Essas foram algumas das discussões realizadas durante esses momentos.

Paralelo a isso, a direção da escola solicitou que a EJA se juntasse às turmas do ensino regular da escola em um projeto alusivo ao Dia do Folclore, celebrado em 22 de agosto.

Inspirada pela experiência positiva em relação ao compartilhamento das lendas e causos contados pelos estudantes, propus que a EJA contribuísse com a apresentação de trabalhos sobre o folclore das ilhas. As histórias que os alunos haviam trazidos nas discussões do semestre passado foram contadas e apresentadas, um grupo pesquisou as lendas por trás dos nomes das ilhas, outro grupo realizou um teatro. Essa apresentação de trabalhos não estava inserida diretamente na proposta dessa pesquisa, mas surgiu atendendo uma demanda da escola, em articulação com a produção de conhecimento que vinha sendo realizada pelos estudantes do noturno. E mostrou que a educação patrimonial, enquanto mobilizadora de diálogo e conhecimento democrático, se transforma também em possibilidade de flexibilização de currículo, de espaço privilegiado para a escuta das demandas dos estudantes e também para ações educativas criadas *a partir* dessas demandas.

Essas atividades, contudo, tiveram que ser interrompidas em setembro de 2023. Uma grande enchente tomou conta das ilhas e assustou Porto Alegre<sup>23</sup>. Essa enchente superou a de 2015, que havia sido até então a pior da história recente, chegando a ocupar o posto de terceira maior enchente da história da cidade. A escola foi bastante atingida. Cabe aqui destacar que as dependências da nossa escola dificilmente ficam inundadas, tendo a tradição de servir de abrigo para os moradores que precisam sair de suas casas. Todos os anos os ilhéus passam por inundações provocadas pela cheia do Delta do Jacuí. Algumas são mais leves e quase não interferem no funcionamento das ilhas, outras são um pouco maiores, fazendo com que os moradores tenham que sair de suas casas. Mas as enchentes catastróficas, como a de 2015 e essa de 2023 são raras e representam um comportamento das águas fora do padrão. Os moradores das ilhas acabaram desenvolvendo ao longo da história da ocupação do Arquipélago saberes para conviver com as cheias. Entendem as enchentes como fenômenos da natureza, respeitando o rio e seus movimentos. Organizam-se durante os alagamentos, levantam seus pertences o mais alto possível e aguardam as águas baixarem. Aprenderam a conviver e a respeitar as enchentes como um fenômeno da natureza. Quando as águas sobem um pouco mais, é inevitável que aqueles que moram em áreas mais alagadiças percam alguns de seus pertences. Mas a maioria dos moradores das ilhas aprendeu a lidar com a situação. Seguem a vida, limpam e reconstróem suas vidas. Porém, quando as enchentes saem do padrão e os moradores são pegos desprevenidos pela magnitude do desastre, a reconstrução que se segue no pós-enchente é muito mais dolorosa.

---

<sup>23</sup> MARGONAR, Gabriel. Enchente em Porto Alegre atinge população que vive nas ilhas. **Jornal do Comércio**, 27 set. 2023. Disponível em: <https://www.jornaldocomercio.com/geral/2023/09/1124931-cheia-historica-do-guaiba-atinge-populacao-das-ilhas-de-porto-alegre.html>. Acesso em 01 mar. 2024.

Quando as águas baixaram, retornamos. Em outubro de 2023 a escola foi limpa, recebemos algumas doações de itens perdidos e nos preparamos para acolher o retorno dos alunos. Mas muito poucos retornaram na EJA. Trabalhadores, cumpriam suas obrigações durante o dia e tratavam de reerguer suas casas durante a noite. Alguns, que moravam em áreas mais alagadiças, permaneceram ainda com água em seus terrenos.

Em novembro de 2023 precisei me ausentar da escola por motivos pessoais. Não cheguei a retornar. Uma nova enchente, ainda pior que a de setembro, assolou mais uma vez o Arquipélago e deixou a cidade de Porto Alegre em alerta por uma possível inundação do centro da cidade<sup>24</sup>. Vivendo um processo de luto pelo falecimento de meu pai, acompanhei à distância a tragédia que o povo das ilhas mais uma vez enfrentava. Reconheci alguns deles em imagens que apareceram nas reportagens de televisão. Nossa escola foi inundada novamente, com a água atingindo uma altura ainda maior. Perdemos muitos documentos arquivados na secretaria da escola, alguns dos mobiliários recém-chegados, alguns computadores que não conseguiram ser salvos. As imagens disponíveis no Anexos (Anexo C), oferece uma ideia dos impactos.

Mas mais uma vez a água baixou, a escola foi limpa, os prejuízos contabilizados. Mais uma vez nos preparamos para acolher os estudantes. No primeiro dia depois do retorno, apenas uma aluna apareceu. Permaneceu assim por vários dias: as vezes um, as vezes dois, as vezes três alunos. As perdas foram grandes e nossa comunidade escolar precisou de muito tempo para conseguir se recuperar. Um tempo bem maior que o prazo do ano letivo permitia. Nas últimas semanas conseguimos trazer de volta alguns estudantes que estavam prestes a terminar o ensino fundamental. Um grupo de mais ou menos cinco alunos conseguiu manter uma frequência razoável nos últimos dias. O suficiente para que fosse pensada a conclusão da prática pedagógica proposta nesta pesquisa.

#### **4.2 Memórias, narrativa e educação patrimonial: os relatos dos estudantes sobre as enchentes de 2023.**

Dada as circunstâncias, a elaboração dos inventários não era mais possível, bem como a confecção dos livros artesanais escrito a partir dessas fichas. Assim como também não era possível que tudo o que aconteceu nesse segundo semestre de 2023 fosse ignorado. A enchente

---

<sup>24</sup> PAZ, Walmaro; LEÃO, Jorge. Moradores das ilhas de Porto Alegre sofrem com mais uma enchente no Guaíba. **Brasil de Fato**, 22 nov. 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/11/22/moradores-das-ilhas-de-porto-alegre-sofrem-com-mais-uma-enchente-do-guaiba>. Acesso em 01 mar. 2024.

se impôs como uma realidade impossível de ser ignorada, o único assunto possível nas ilhas, dentro e fora da escola.

Não era possível ignorar também que as enchentes e o rio Guaíba foram abordados muitas vezes durante as aulas que preparavam para o Inventário Participativo. O rio foi inclusive selecionado como referência cultural a ser inventariada. Lamentavelmente, não houve devolutiva dessa ficha. A tradição das enchentes também foi trazida muitas vezes. A enchente de 2015 apareceu como uma memória marcante para vários dos estudantes.

A mudança de rota no planejamento das aulas se fez urgente, e o caminho encontrado foi a articulação dos aprendizados até então desenvolvidos com as memórias que cada um deles ansiava por desabafar. Durante o período em que estivemos sem aula foram disponibilizadas algumas atividades para que aqueles estudantes que conseguissem pudessem seguir seus estudos de maneira remota. Os alunos da EJA não conseguiram realizá-las. Desse modo, os primeiros dias foram dedicados a trabalhar com os educandos essas atividades. Um dos materiais que havia sido disponibilizado para as aulas de história abordou a enchente de 1941, até então a maior enchente da história de Porto Alegre, sempre presente no imaginário dos porto-alegrenses (Apêndice AA). Realizamos a leitura de uma reportagem do jornal Zero Hora que contava um pouco da situação na cidade e analisamos algumas imagens da época. Através da análise da reportagem, os alunos relacionaram as semelhanças e as diferenças entre as experiências de 1941 e as experiências de 2023. Reconheceram os rios citados na matéria, pois sabem que quando estes rios enchem, o Guaíba também apresenta cheia. Destacaram o papel dos *“fortes ventos vindo do Sul pela Lagoa dos Patos”*, que atuam represando as águas do Guaíba. Disseram que a realidade da falta de água e luz é velha conhecida dos ilhéus em épocas de enchentes. Trabalhei com os estudantes também alguns aspectos da cidade daqueles tempos, como a importância dos Correios e Telégrafos e como a interrupção desse serviço e dos poucos telefones, deixou a cidade incomunicável; a Usina do Gasômetro, de onde saía a energia; as fábricas do Quarto Distrito. Discutimos também a ausência na reportagem dos efeitos da enchente sobre o bairro Arquipélago, provavelmente o mais afetado em toda a capital. Seguimos conversando sobre como foi a experiência da turma nesses eventos de setembro e novembro. A última questão disponível no material, que pedia a escrita de um pequeno relato pessoal sobre a enchente, foi trabalhada nas aulas seguintes.

A aula seguinte iniciou com uma reflexão sobre memórias coletivas e memórias individuais, utilizando a metáfora de um porta-retrato, em que a moldura enquadra as nossas lembranças. É o caso da enchente de 2023, uma história compartilhada por todos que vivem nas ilhas. Mas a foto contida no interior dessa moldura é a nossa experiência individual, a nossa

vivência, o nosso modo de ver, perceber e sentir essa memória coletiva. Lembrei os estudantes sobre a relação do rio e das enchentes como referências culturais. Maria enfatizou a importância do rio, dizendo que “*é ele que manda na ilha*”, e que as enchentes fazem parte da história local, inclusive com memórias positivas. A aluna disse que essa enchente atual foi triste, com todas as perdas que a comunidade sofreu. Mas que ela “*até gostava*” das enchentes, porque “*faz parte da gente*”, disse ela.

Os alunos foram então instigados a refletir sobre suas experiências individuais e convidados a compartilhá-las com o grupo. Ficamos conversando e ouvindo as histórias uns dos outros por muito tempo. A turma foi me mostrando no celular as fotos que tinham, compartilhando vídeos e imagens entre eles. Por fim, pedi para que colocassem no papel tudo isso que eles relataram, na forma de um breve texto, a ser entregue na outra aula. Porém, mais uma vez, não houve retorno. Sempre que solicitada atividades extraclasse, a devolutiva era pequena. No contexto e nas condições em que vivem, é difícil cobrar e esperar tempo e disposição para a realização de deveres de casa.

Realizei uma nova tentativa de escrita, dessa vez presencial. Mas eles estavam dispersos, diziam que não conseguiam se concentrar e pediram para escrever em casa. Já sabia que novamente não trariam. Pensei então na estratégia de utilizar um questionário com perguntas que orientassem a escrita dessa narrativa, como o que foi preenchido por Maria na Figura 3. As perguntas e as respostas dadas pelos estudantes podem ser encontradas no Anexo.

**Figura 3 - Resposta de uma Aluna ao questionário**

Respostas

1) Sim, entro água na minha, tive alguns prejuízos materiais, mas foram poucos.

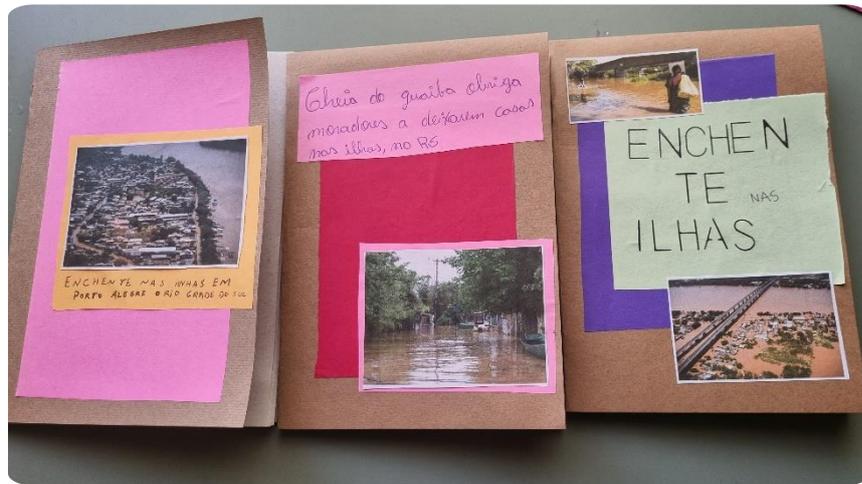
2) Eu permaneci em casa

3) Eu trabalhei alguns dias na ilha e entrei para, em me botanaria até a praia usando uma roupa a prova de água (materiação de lã rocha) e para trabalhar na ilha também os noites sem energia elétrica eram mais longas, eu usava velas e lanternas para fazer janta e estudar a noite, para tomar banho, eu aquecia a água no fogão a gás e colocava em um bode para misturar com água fria, e tomava banho de caneca. Eu buscava água potável na praia no caninhão pipa, o carro estava na praia em um lugar seco, fiquei uns dias sem trabalhar porque faltou água e energia elétrica, algumas coisas onde eu trabalho também entro água. Eu carregava meu celular celular na casa do meu filho que mora no bairro navegantes, minhas lanternas também eu carregava na casa do meu filho.

Fonte: foto de autoria própria, retratando as respostas escritas por uma aluna

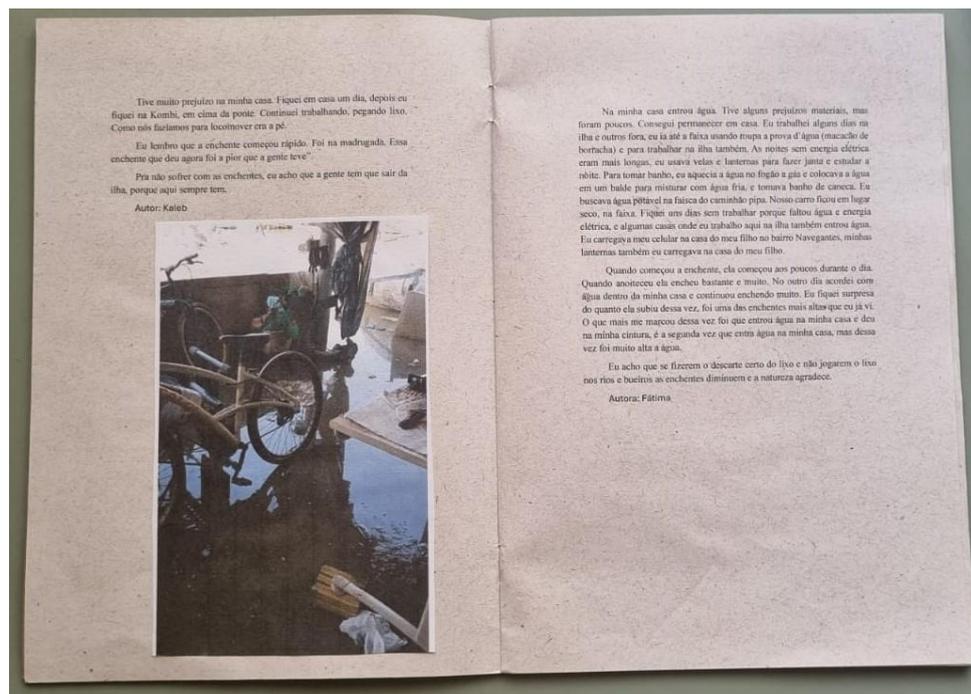
Essas perguntas conseguiram ser respondidas pela turma naquela mesma aula. A partir delas, foi construída as narrativas memorialísticas dos estudantes da EJA sobre as enchentes de 2023. As respostas foram transcritas para o computador, adicionando alguns conectivos para dar coesão ao texto. O arquivo foi impresso em forma de livreto e os estudantes puderam personalizar as capas para a montagem dos livros, conforme as figuras 4 e 5. Foram acrescentadas algumas páginas em branco, simbolizando a continuidade do trabalho de recuperação e preservação das memórias e do passado das ilhas. Folhas em branco para que sigam escrevendo suas memórias e histórias, histórias e memórias do seu povo.

**Figura 4 - capa dos livros produzidos pelos alunos**



Fonte: autoria própria

**Figura 5 - Interior dos livros produzidos com os alunos**



Fonte: autoria própria

O pequeno livro desenvolvido em aula procurou ser uma forma de registro dessas memórias colhidas no tempo presente. Incentivo para que os estudantes entendam suas memórias como importantes para a compreensão da História, entendam que seus relatos e depoimentos cumprem o papel de um discurso produzido por quem vive e faz a história. Os parágrafos a seguir tratam dos textos produzidos pelos alunos.

Todos os depoimentos escritos pelos estudantes enxergaram as enchentes de 2023 como as piores vividas por eles. A maioria precisou sair de casa, com exceção de uma aluna, que vivia em uma casa de dois pisos e conseguiu se refugiar no andar mais alto. Os outros precisaram encontrar um lugar temporário para se abrigar. Os trechos a seguir relatam essa situação: *“Durante a enchente, fiquei no meu irmão. Não levei nada pois perdi tudo. Fiquei com minhas netas na casa dele, mas não foi nada fácil ficar na casa dos outros com crianças”*; *“Fiquei em casa um dia, depois eu fiquei na Kombi, em cima da ponte”*; *“Eu tive que ir pra casa da minha irmã. É diferente de estar em casa”*; *“Eu saí de casa no dia 20 e eu fiquei na faixa. Dormi no caminhão por uma semana. Ficou no acampamento eu e meu marido, o primo do meu marido, a mulher dele e a filhinha deles, mais dois casais e mais dois amigos, tudo no mesmo acampamento junto”*. A aluna que não precisou sair de casa, relatou o cotidiano em casa: *“As noites sem energia elétrica eram mais longas, eu usava velas e lanternas para fazer janta e estudar a noite. Para tomar banho, eu aquecia a água no fogão a gás e colocava a água em um balde para misturar com a água fria, e tomava banho de caneca. Eu buscava água na faísca do caminhão pipa”*.

Aqueles estudantes que estavam trabalhando, continuaram com as suas atividades: *“Sobre o trabalho, fiquei trabalhando, pois no galpão de reciclagem não foi água. (...) no trabalho eu ia todos os dias pois não teve ajuda”*; *“Continuei trabalhando, pegando lixo. Como nós fazíamos para locomover era a pé”*; *“Eu trabalhei alguns dias na ilha e outros fora, eu ia até a faixa usando roupa a prova d’água (macacão de borracha) e para trabalhar na ilha também”*.

Nas discussões orais, os estudantes falaram muito sobre as questões climáticas, e essa situação aparece de alguma forma nos textos produzidos por eles. Uma das alunas, Marina, havia comentado nos debates orais sobre como agora as pessoas estão sofrendo cada vez mais com a força da natureza, que parece incontrolável. No seu texto pode-se ver essa preocupação expressa através da seguinte colocação: *“Com a natureza não tem o que fazer”*. Outra aluna trouxe a questão da preservação ambiental expressa na preocupação *“com o descarte correto do lixo”*, tentando encontrar uma explicação para os desastres naturais na ação humana. Essas questões mostram que as mudanças climáticas são um assunto fundamental a se trabalhar nos currículos da educação básica, evidenciado que a partir da escuta das demandas estudantis é possível articular quais aprendizados podem ser aprofundados.

Também podemos perceber nos textos produzidos pelos estudantes que as enchentes fazem parte do cotidiano das ilhas, e os moradores compreendem que precisam se adaptar a essa realidade, seja investindo na construção de moradias mais resistentes, seja se conformando

com os alagamentos: *“Pra não sofrer com as enchentes, eu acho que a gente tem que sair da ilha, porque aqui sempre tem”*; *“Eu acho que a única forma de diminuir os impactos é deixar as casas mais altas”*; *“Eu acho que para reduzir as próximas enchentes que vierem, temos que fazer casas mais altas”*.

Na produção dos depoimentos textuais, alguns estudantes conseguiram se expressar melhor, outros foram bem sucintos e apresentaram bastante dificuldade na escrita. Mas com as questões dirigidas, eles se sentiram mais confiantes para escrever. Na escrita livre, parecem ficar perdidos, sem saber por onde começar e nem o que se consideraria “correto” colocar no texto. A escrita a partir de questões dirigidas pode ser um primeiro passo para que se percebam como escritores, produtores também de discursos escritos. Como um exercício a partir do qual possam desenvolver essa habilidade.

Essa discrepância entre as falas produzidas durante as atividades orais e as atividades através da produção textual, saltou como uma das grandes dificuldades durante as práticas pedagógicas aqui analisadas, levantando alguns questionamentos que merecem atenção como áreas a serem exploradas em estudos posteriores. Por que os estudantes se sentem à vontade para participar oralmente das aulas, mas “travam” ao produzir textos? Devemos renunciar à produção de textos nas aulas de história em razão dessa dificuldade? Como conciliar outras formas de comunicação do conhecimento e das aprendizagens, valorizando-as e inserindo-as nos planos de aulas e avaliações, sem deixar de mobilizar aprendizagens de escrita?

A escrita está inserida no contexto das relações de poder, de dominação-subalternização, onde a escola cumpre um papel importante na manutenção das hierarquias, impondo uma “língua padrão” -- fruto de um processo histórico de dominação linguística sobre os subalternizados (Fernandes; Pereira, 2014, p. 25). Os estudantes, subalternizados nessas relações de poder político, econômico, social, cultural, racial, são submetidos a segregação não apenas do conteúdo do seu discurso, mas também da forma de comunicá-lo, em uma sociedade que apresenta na cultura escrita a forma hegemônica de registro e produção do conhecimento.

Os alunos, alfabetizados, compartilham aspectos dessa cultura escrita, mas inseridos em um contexto avesso ao criado por aqueles que impuseram a dominação linguística, vivem outra lógica comunicativa e discursiva. A escrita é muito mais próxima da oralidade, e esta assume a centralidade na transmissão do conhecimento. Uma lógica que pressupõe um menor grau de planejamento, sendo mais espontânea, e com menos necessidade de submissão às regras gramaticais.

A manifestação linguística é também cultural, e padece dos mesmos mecanismos de dominação que os processos de subalternização econômica e política: “(...) por meio dos jogos

de poder entre uma língua aceita e outra subalternizada, percebe-se um reconhecimento pautado por uma classe elitista e burguesa (Fernandes; Pereira, 2014, p. 28). Como conectado à articulação de discursos – tão fundamental no processo de emancipação das classes subalternizadas – coloca-se com relevância a necessidade de práticas pedagógicas que se proponham à garantia de direitos – o direito a produzir seus próprios discursos de acordo com seus modos de vida, vivência e seus padrões culturais. Como forma de retirar seus discursos do campo da inferiorização, enxergando-os como legitimamente produzidos.

Um dos dilemas a serem enfrentados em sala de aula é a necessidade de trabalhar com os estudantes aprendizagens que garantam o direito desses educandos ao aprendizado da “língua padrão”, ao mesmo tempo que se possibilite a oportunidade de ensinar e reconhecer outras formas de linguagem. Acredito que o meio termo possa ser o caminho em vista de uma educação emancipatória, que permita que os estudantes se capacitem para melhorias na vida imediata, ao mesmo tempo que *lhe* forneça a compreensão das causas da sua situação no presente, como forma de articular as lutas por um futuro melhor. Um aprendizado da “língua padrão” de maneira crítica, onde se percebam inseridos nessa dinâmica de dominação-subordinação, ao mesmo tempo que reconheçam a legitimidade dos seus modos de escrita e comunicação, não como “erros” ou “analfabetismo funcional”, mas como uma manifestação linguística produzida em um contexto sociocultural específico. Uma manifestação linguística a qual possuem *direito*.

A confecção dos livros artesanais encerra a proposta dessa pesquisa, e culmina o processo de construção do conhecimento, a partir da “construção” literal de um veículo de circulação do conhecimento por eles produzido. O planejamento inicial era o de que esse livro contivesse as narrativas produzidas a partir das fichas do Inventário Participativo. Com as circunstâncias dadas pela imposição das demandas do presente e das dificuldades que já vinham sendo sentidas, o conteúdo e a confecção desse material foram alterados. A ideia da produção de um livro artesanal é inspirada nas experiências das *Editoras Cartoneras*, que produzem livros feitos à mão tendo o papelão reciclado como matéria-prima. As editoras cartoneras surgiram a partir de uma iniciativa criada em Buenos Aires pelo poeta Washington Curcuto, em 2003, quando fundou a *Cooperativa Eloisa Cartonera*, que passou a publicar textos com capas feitas de papelão recolhido das ruas e pintados por catadoras portenhas. Em 2006 a editora ministrou uma oficina na 27<sup>o</sup> Bienal de Arte de São Paulo. Daí surgiu a primeira editora cartonera brasileira, a Dulcineia Catadora. Hoje existem cerca de 20 projetos desse tipo no Brasil.

Essa forma de publicação assume uma possibilidade de ressignificação do livro, tratado como um “instrumento de resistência”<sup>25</sup>, com “preocupações sociopolíticas e contraculturais”<sup>26</sup>, como define a criadora do movimento, em entrevista publicada no blog Marca Páginas, da Unicamp. Possibilita que as vozes escritas e produzidas fora do interesse da grande indústria possam ser difundidas e acessadas. Cria um espaço de comunicação para essas vozes – aquele espaço que se faz necessário para a escuta da fala do *sujeito subalternizado*. O fato de os livros da Cooperativa Eloisa Cartonera serem feitos por mulheres catadoras reforça ainda mais esse aspecto. As publicações das editoras cartoneras tratam também de uma questão estética, em que o valor do produto artesanal está na exclusividade: cada capa é única, cada livro é único, desafiando a lógica fria da produção em massa de larga escala.

Penso também que as editoras cartoneras se alinham aos propósitos dessa pesquisa ao trazer para o concreto a produção – em primeira pessoa – da história dos inventariantes e da sua relação com a cultura e o território das Ilhas de Porto Alegre. Ao longo de todo o processo, os estudantes foram os protagonistas e os agentes. Foram os pesquisadores, os inventariantes, os autores da narrativa e por fim, seus próprios editores. O livro é nesse sentido, produzido por eles – fisicamente – e seu conteúdo também, desde a pesquisa até sua divulgação. Refletindo a partir de Krenak (1994, p.204), se “quando nós narramos as histórias antigas nós criamos o mundo de novo”, esses livros são símbolos do pequeno grande ato de criação produzidos pelos estudantes ao se debruçar sobre sua cultura, memória e história.

Arroyo (2017) ressalta a importância de criar espaços na escola e nos currículos onde as memórias das comunidades periféricas possam emergir, como parte do direito à formação humana: “Falando e escrevendo, a memória volta. Deixar que os educandos falem e escrevam. Que exerçam o direito à memória pessoal e coletiva. Sem romantismos. Com o duro realismo do seu viver (Arroyo, 2017, p. 202)”.

---

<sup>25</sup> Cartoneras a publicação de livros como instrumento de resistência. Blog Marca Páginas (Unicamp). Disponível em <https://www.blogs.unicamp.br/marcapaginas/2019/04/22/cartoneras-a-publicacao-de-livros-como-instrumentos-de-resistencia/#:~:text=O%20papel%C3%A3o%2C%20que%20a%20princ%C3%ADpio,livros%20por%20pre%C3%A7os%20mais%20baixos> Acesso em julho de 2023.

<sup>26</sup> idem

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como comentado na introdução dessa dissertação, enquanto finalizava a escrita desse trabalho, o Rio Grande do Sul, Porto Alegre e suas ilhas foram atingidos pela maior enchente de suas histórias. As enchentes que já haviam sido dolorosas no ano anterior, tomaram proporções nunca imaginadas. Curiosa “coincidência”, as enchentes foram assumindo a centralidade desse trabalho. Primeiro, começaram a surgir nas investigações dos alunos sobre suas referências culturais. Depois, foram as responsáveis pela interrupção das aulas e consequentemente da continuidade dos inventários que vinham sendo realizados. Se tornaram a referência principal, quando atingiram com uma força fora do comum por duas vezes seguidas a comunidade. E agora, no momento de encerrar as reflexões finais sobre essa pesquisa, chegou em forma de catástrofe.

Como professora na Ilha Grande dos Marinheiros, aprendi logo no começo da minha trajetória docente a ouvir e aprender com os ilhéus as histórias e os ensinamentos que o Guaíba e suas cheias traziam. Aprendi a ouvir e respeitar as previsões que faziam. Aprendi com eles como as enchentes se formavam, quais impactos eram sentidos, quais áreas dentro do território eram alagadas. Aprendi sobre a formação do solo, dos ventos, do movimento dos pássaros e das correntezas, das nuvens e tempestades que se formavam no céu. Aprendi que vivia em uma capital a beira de um rio que não conhecia. Me lembro com clareza da primeira vez que vi uma enchente, em 2013. Pequena, perto das outras que infelizmente viria a presenciar. Nossa escola, que não alagou, serviu de abrigo para aqueles que tiveram as casas inundadas. Primeiro chegaram umas poucas famílias, que ocuparam algumas salas enquanto seguimos dando aula nas outras. No outro dia, novas famílias foram chegando e a Defesa Civil requisitou todas as instalações. Não lembro com precisão, mais creio que ficamos não mais que uma semana sem aulas, até a água baixar e as famílias retornarem para seus lares. Lembro, isso sim, de como fiquei impressionada e comovida com aquela situação, que para mim, criada em terra “seca”, parecia desoladora. Com o tempo passei a entender a relação que possuíam com as enchentes, com o rio, inclusive com seus bens materiais. Entendi que a minha realidade não era a mesma que a deles, e que, portanto, as nossas formas de agir e reagir em situações assim, certamente não são as mesmas.

Acompanhei enquanto professora nessa comunidade a enchente de 2015<sup>27</sup>, que tantas vezes foi lembrada durante as atividades realizadas nessa tentativa de Inventário Participativo. Essa sim, uma grande enchente, fora dos padrões. Lembro que passamos cerca de um mês sem aulas, que a escola não pode servir de abrigo porque havia alagado. Lembro da sensação de espanto e pavor, depois que a água baixou, ao ver a escola tomada por lama.

As enchentes de 2023 me tocaram de uma outra forma. Enquanto meus alunos viviam o luto por suas perdas na enchente, eu vivia o luto pela perda de meu pai. E quando finalmente conseguimos retornar às aulas, e eu pude retomar a pesquisa, me pareceu simbólico que ela não pudesse ter se concretizado da forma esperada justamente por conta do Guaíba, esse patrimônio cultural fundamental para as ilhas de Porto Alegre. O patrimônio vivo, agindo sobre a vida de todos nós.

O problema a ser respondido durante essa pesquisa girou em torno de compreender de que formas as referências culturais da Ilha Grande dos Marinheiros e do bairro Arquipélago, em Porto Alegre, mobilizam aprendizagens no ensino de História *com* os estudantes da EJA. Ao longo desse processo, ficou claro a importância dessa preposição – *com*. Pensando em uma Nova Pedagogia do patrimônio, baseada efetivamente na construção de aprendizagens e no tripé da autonomia, do diálogo e da participação social, e na interconexão entre os saberes técnicos e populares, a aprendizagem é uma via de mão de dupla. O professor aprende sobre a realidade do aluno para que possa mediar as aprendizagens em aula, construindo dessa forma, também, currículos mais democráticos. Acredito que uma das principais contribuições dessa pesquisa foi a reflexão sobre os usos pedagógicos do patrimônio em função da articulação de demandas. O “Conhecer para articular”, que incentivou os estudantes a relacionarem o que se fazia nas aulas com as questões comunitárias. E que também articulou o patrimônio com as enchentes, com as memórias desses moradores sobre suas vivências. A memória do vivido é também patrimônio. E o patrimônio vai além de um vestígio do passado a ser examinado, ele é uma forma de criação de vínculos e afetos. O caderno de memórias dos estudantes, de certa forma articulou esse patrimônio com os afetos que precisavam se expressar naquele momento. Um registro dos afetos representados nesse patrimônio naquele momento histórico. Porque é preciso entender que a relação estabelecida entre sujeitos e referências vive em um constante fazer-se, pois é isso que lhe dá sentido. É preciso conhecer o patrimônio e saber a importância da sua preservação e cuidado. É preciso conhecer o patrimônio para valorizar as identidades e a diversidade cultural,

---

<sup>27</sup> GERMANO, Paulo. Ilhas submersas em desolação. *Gaúcha ZH*, 13 out. 2015. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2015/10/ilhas-submersas-em-desolacao-4876739.html>. Acesso em 01 mar. 2024.

para desenvolver imagens positivas de comunidades subalternizadas. Mas sobretudo é importante conhecer o patrimônio para a partir dele agir no mundo. O conhecimento deve servir a esse propósito, o de promover ações, de construir.

Dessa forma, as referências culturais dos estudantes da EJA da E.E.E.F Alvarenga Peixoto foram capazes de mobilizar aprendizagens significativas no Ensino de História. Entenderam-se – ou ao menos, começaram a entender-se – como produtores e detentores de cultura. Como produtores de conhecimento e até mesmo como produtores de discurso escrito. Aprendizagens que levaram a reflexões sobre o uso do patrimônio para reivindicar a posse de terrenos, a luta pela dignidade no trabalho. E sobretudo, a aprendizagem de que a escola – uma instituição do Estado – pode ser um pouco mais democrática e participativa. Que o que eles têm a falar merece ser escutado pelas pessoas, que existem saberes locais que merecem ser compartilhados.

Olhando para si e para o seu grupo, os estudantes puderam compreender as mudanças e permanências no seu bairro – e as dinâmicas envolvidas nesse continuar e transformar. Puderam perceber-se sujeitos inseridos em um processo histórico. Puderam se reconhecer como capazes de produzir conhecimentos. Foram estimulados a pensar criticamente e a desenvolver a curiosidade científica. Afirmaram memórias e identidades positivas de si e do seu coletivo. Trabalhando essas habilidades, a compreensão de outros processos históricos em outros contextos se torna mais lógica, acessível e significativa. Paulo Freire certa vez escreveu que “Fazer História é estar presente nela e não somente nela representado”. Ao inspirar que as referências culturais sejam mobilizadoras de tensões, articulações e ações, é possível que esses sujeitos – agora sabendo-se sujeitos históricos – participem do “Fazer História”, do viver a História com mais consciência, compreensão e habilidade para agir em favor das demandas da sua comunidade.

Acredito que as práticas aqui discutidas e apresentadas também podem contribuir para problematizarmos o currículo da Educação de Jovens e Adultos, a necessidade de flexibilização curricular tão necessária na EJA e atualmente ameaçada em razão da resolução que torna a modalidade alinhada à BNCC. A EJA possui em sua constituição especificidades que não podem ser ignoradas. Ensinar crianças e adolescentes é uma situação completamente diferente do que ensinar jovens e adultos com itinerários tão diversos e tensos. É preciso buscar alternativas de ensino e currículo específicas para a EJA. Que pensem na emancipação desses sujeitos, sem romantismo, com pragmatismo, mas ainda assim com esperança. Que os capacitem a enfrentar os desafios da vida, a sobrevivência e as lutas por resistência. Que valorize suas trajetórias de vida e suas batalhas, ao invés de excluí-los em uma escola que pouco

os enxerga. A educação patrimonial alinhada a uma nova pedagogia do patrimônio pode representar uma alternativa para inclusão desses sujeitos nos currículos. Para construção de cidadania. Para que lhes seja oportunizado a construção e reconstrução do seu presente. Essa abordagem de educação patrimonial pode ser pensada, inclusive como forma de *construir* currículos e propostas curriculares de ensino de História, através do diálogo que essa pedagogia propõe, da escuta ativa que ela permite. Entender, a partir do retorno das investigações dos estudantes e de suas reflexões, quais questões demandam atenção, quais aprendizagens se tornam necessárias.

Muito do que forma o ordenamento curricular, como as matrizes, a carga horária das disciplinas, a BNCC e todos esses outros componentes que se prestam a controlar as práticas docentes, não podem ser facilmente superadas. Demandam questões muito mais complexas e de uma luta muito mais árdua. Temos limitações, sim, mas é possível contornar certas estruturas, encontrar brechas para promover novas possibilidades, novas pedagogias, novos currículos. Podemos buscar outras formas de decidir o que ensinar, como ensinar, por que ensinar. Podemos pensar nos alunos e professores ocupando outros espaços dentro do currículo. Podemos reivindicar muito mais a autoria de nossas práticas. E mais: podemos – e devemos – reivindicar a *coautoria* dessas práticas com nossos alunos, numa perspectiva baseada no diálogo, na participação e na escuta.

Como discutido no capítulo 3, a atividade proposta como prática de educação patrimonial precisou ser repensada e reorganizada no decorrer do caminho. Caminho que já foi difícil de percorrer antes mesmo das enchentes: as fichas com a pesquisa do inventário participativo não retornaram, o inverno chegou e a evasão dos alunos aumentou. Com as enchentes tudo se agravou. A expectativa de se produzir um livro nos moldes das editoras cartoneras não se realizou da maneira esperada. Os inventários não foram concluídos. Mas as aprendizagens ocorreram, independente da forma como se deram. Narrar as frustrações também é importante, porque assim é feito o cotidiano dos professores. De expectativas e frustrações, vitórias e derrotas, planejamentos e desvios.

Ainda há muito a se explorar no que diz respeito às contribuições da Educação Patrimonial para os currículos de EJA, para os currículos em geral, para a efetivação de uma educação e um ensino de História mais emancipatório e libertador. Precisamos discutir mais a EJA, muito mais. Discutir a formação nos cursos de licenciatura de professores nessa modalidade, que pensem o ensino de História para a EJA com todas as suas especificidades e singularidades. Para que a EJA saia da invisibilidade – inclusive acadêmica. Se a área do ensino de História como um todo ainda luta por espaço na academia, a EJA permanece ainda mais

alijada das discussões. Que possamos pensar a EJA e o ensino de História, como essa proposta de educação patrimonial tentou fazer.

É importante frisar que o objetivo dessa pesquisa não é a investigação patrimonial das ilhas, nem de sua cultura. É como a educação patrimonial, ao propor essa investigação, pode contribuir para a emancipação, para o diálogo, para a construção democrática do conhecimento. Como aprendizagem de processos históricos a partir do local e para o local, para a aquisição de conceitos fundamentais para História: sujeito, direitos, poder, opressão, resistência, mudanças, permanências, trabalho. A partir da própria pele, na própria carne, mobilizando através dos afetos, da identidade, da afirmação. Não é tanto aonde se chega, mas os aprendizados no percurso, os ganhos no meio dessa caminhada. É sobre entender que o resultado que se obtém é muito maior do que o produto físico que poderia ser obtido (o livro artesanal, nesse caso). Podemos propor reformulações nas aulas de História, podemos fomentar debates sobre reformas curriculares, sobre novas metodologias de ensino, mas não podemos controlar o que acontece no meio desse percurso. Seja por conta das dificuldades pedagógicas, seja por conta de eventos externos à escola, esse processo precisa ser flexível, assim como o currículo, assim como nossas expectativas. Os objetivos seguem os mesmos, mas os caminhos mudam, se adaptam, se tensionam, para melhor ou para pior, mas sempre acrescentando aprendizados – docentes e discentes.

Encerro essa dissertação sem saber como será o retorno da comunidade das ilhas para suas casas, a minha e de meus colegas para a escola, sem saber se haverá ainda para onde voltar. As águas baixando, mais uma vez será hora de reconstruir. Que saibamos aproveitar para construir novas formas de ocupação, novas formas de vivência e convivência, novas relações, novas lutas e resistências. Novas formas de escola e ensino.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2023.
- ARROYO, Miguel G. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em 25 nov. 2023
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.
- ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v.1, n.0, ago/2007. Disponível em: <https://nedeja.uff.br/wp-content/uploads/sites/223/2020/05/Balano-da-EJA-MiguelArroyo.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2024.
- BITTENCOURT, Rita Lenira de Freitas. EDITORAS CARTONERAS E ESPAÇOS DE FRONTEIRA: ENCONTROS E DESENCONTROS. In: XV Congresso Internacional da Abralic 'Textualidades Contemporâneas', 2017, Rio de Janeiro. **ANAIS DO XV CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC**. Rio de Janeiro: ABRALIC, 2017. v. 4. p. 5948-5954. Disponível em: <https://abralic.org.br/anais/?p=60&ano=2017> . Acesso em 02 set. 2021
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 01/2021 DE 25 de maio de 2021. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/ptbr/media/acao\\_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf](https://www.gov.br/mec/ptbr/media/acao_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf). Acesso em 25 mai. 2023.
- Cavalcanti, Marco Alexandre Nonato. **Educação patrimonial e EJA**: instrumento para a discussão sobre memória e patrimônio cultural. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC\\_SP-1\\_80f7eda1ce503854f0e6a381e15e6227/Description](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_80f7eda1ce503854f0e6a381e15e6227/Description). Acesso em 25 abr. 2024
- DARÓS, Marilene Liége. **Pobreza, ressentimentos e luta por reconhecimento**: um estudo na Ilha Grande dos Marinheiros – Porto Alegre. Orientador: Luiz Inácio Germany Gaiger. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2151>. Acesso em 17 ago. 2022
- DEMARCHI, João Lorandi. Patrimônio-gerador: perspectivas de Paulo Freire no patrimônio cultural. **Revista Arqueologia Pública**, Campinas, SP, v. 16, n. 2, p. 71–83, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rap/article/view/8666577>. Acesso em 01 abr. 2024.
- DEMARCHI, João Lorandi. **Rir do patrimônio hegemônico**: outras epistemologias para refundar o patrimônio cultural. *Sillogés*, v. 5, n. 1, jan./jul. 2022. Disponível em: <https://historiasocialecomparada.org/revistas/index.php/silloges/article/view/185>>. Acesso em 20 mar. 2023

FERNANDES, Clodoaldo Ferreira; PEREIRA, Ariovaldo Lopes. A Língua(gem) e o poder: estratégias simbólicas de exclusão social. **Revista Ícone**, vol. 13, jan/2024. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/icone/article/view/4229>. Acesso em: 01 abr. 2024.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **Referências Culturais: base para novas políticas de patrimônio**. In: IPHAN. O registro do patrimônio imaterial: Dossiê final das atividades da Comissão e do Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2000. Disponível em: [https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/4775?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/4775?locale=pt_BR). Acesso em 06 fev. 2023

GIL, Carmem Zeli de Vargas *et al* (org.). *Memórias da Vila Dique*. São Leopoldo: Oikos, 2013

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Investigações em educação patrimonial e ensino de história (2015-2017). *Clio*, Recife, vol. 31, n. 1 (jan./jun. 2020), 107-127. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/213748>. Acesso em 04 abr. 2022

GIL, Carmem Zeli de Vargas; PACIEVITCH, Caroline. Patrimônio e ensino no Profhistória: discussões teórico-metodológicas. **Revista eletrônica Documento/Monumento**, Cuiabá, vol. 26, n° 1, p. 281 – 299, agosto, 2019. Disponível em: <https://www.ufmt.br/ndihr/revista/revistas-anteriores/revista-dm-26.pdf>. Acesso em 04 abr. 2022

GOMES, Leonio Matos. **Fortalecimento da identidade campesina na participação popular nas Escolas do Campo**: um estudo de caso no Centro Educacional Taquara, em Planaltina – DF. 2021. 59 f., il. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural) —Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/41262>. Acesso em 30 ago. 2022

GORDON, Lewis. **Decadência disciplinar e a de(s)colonização do conhecimento**. In: *Epistemologias do Sul*, vol. 1, n. 1, p. 110-126, 2017.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Educação patrimonial**: inventários participativos. Brasília, Iphan, 2016.

IPHAN. *Educação Patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação* / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Brasília, DF, 2016

IPHAN. **Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília, DF, 2014. Disponível em [portal.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=4240](http://portal.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=4240)

KALLÁS, Ana Lima. O ensino de passados traumáticos: as relações entre história, memória e educação no desenvolvimento de uma pedagogia da memória. *In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ANPUH – RIO*, 18, 2018, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos [...]**. Rio de Janeiro: UFF, 2018. Disponível em: [https://www.encontro2018.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1533737262\\_ARQUIVO\\_ArtigoAnpuh-RJ\\_2018\\_AnaKallas.pdf](https://www.encontro2018.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1533737262_ARQUIVO_ArtigoAnpuh-RJ_2018_AnaKallas.pdf). Acesso em: 20 mar. 2024.

LIMA, Angelica Silva de. **O mapeamento de referências culturais como instrumento de conhecimento e gestão do patrimônio cultural brasileiro**. 2013. 91 f. Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural) - IPHAN, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em:

[http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dissertacao\\_Angelica\\_Silva\\_de\\_Lima.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dissertacao_Angelica_Silva_de_Lima.pdf). Acesso em 14 mar. 2023

LIMA, Mônica. História, patrimônio e memória sensível: o Cais do Valongo no Rio de Janeiro. **Outros Tempos**, v. 15, n. 26, 2018, p. 98-111. Disponível em: <[https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros\\_tempos\\_uema/article/view/657](https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/657)>. Acesso em: 20 de maio de 2023.

MAGALHÃES, Maria Carmem Côrtes; OLIVEIRA, Sheila Costa. Da oralidade à escrita da história organizacional: Desafios textuais e contextuais. **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v.4, n.11, jul/dez.2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/Memoria/article/view/9416/6124>. Acesso em: 20 mar. 2024.

MANSUTTI, M. A. **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA**. São Paulo: Movimento pela Base, set. 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf>. Acesso em 04 jun. 2022.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. História oral como fonte: problemas e métodos. **Historiæ, [S. l.]**, v. 2, n. 1, p. 95–108, 2011. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/2395>. Acesso em: 20 mar. 2024.

MENDES, Breno. Ensino de História, Historiografia e Currículo de História. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, n.18, abr/2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/transversos/article/view/49959>. Acesso em: 01 abr/2024.

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da Modernidade**. In: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005. Disponível em: [https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6\\_Mignolo.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6_Mignolo.pdf). Acesso em 20 set. 2022

MOURA, Carla de. **As Marias da Conceição Por um Ensino de História Situado, Decolonial e Interseccional**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/186013>. Acesso em 27 abr. 2022

NEPOMUCENO, Sabrina Barros. **O ensino de História vai à feira: inventários participativos e saberes reversos a partir de uma educação patrimonial decolonial**. 2021. 124f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistoria) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/45319> . Acesso em 30 abr. 2023

NOGUEIRA, Sheila Lima. **Repensando a aula de história: decolonidade, resistência e protagonismo**. Dissertação (Mestrado Profissional em História) UFRGS, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/213526>. Acesso em 30 abr. 2022

OLIVEIRA, Sandra. **Da sala de aula para a rua ou da rua para a sala de aula? Os movimentos inesperados da vida na cidade e a relação com o saber escolar**. Revista

História Hoje, v. 3, n. 6, p. 121-137, 2014. Disponível em:  
<<https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/140>>. Acesso em: 30 de maio de 2022.

PAULA NETA, M. L. Lembranças de um pouso de **tropeiros**: balaio de recordações como recurso para o ensino da história local e regional. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em:  
[https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG-2\\_a54c737821e88523160cb17bb8164a0a](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG-2_a54c737821e88523160cb17bb8164a0a). Acesso em 09 jan. 2024

POLLAK, Michel. **Memória e identidade social**. Estudos históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-2012.

QUADROS, Adriana de Souza. **A minha escola também tem história: uma proposta de ensino de história através do patrimônio com turmas de 6º ano do ensino fundamental final da Escola Estadual de Educação Básica Fernando Gomes (Porto Alegre/RS)**. Orientador: Benito Bisso Schmidt. 2016. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Ensino de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UFRGS, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/profhist/wp-content/uploads/2017/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Adriana-de-Souza-Quadros-ProfHist%C3%B3ria-UFRGS-2016.pdf>. Acesso em 09 mai. 2022

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira; Monteiro, Lívia Nascimento. Gênero, sexualidades e relações étnico-raciais no ensino de história: um relato de experiência. In: **Revista Educação em Foco** – Universidade Federal de Juiz de Fora. 2021. Disponível em:  
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/34734>. Acesso em 30 jun. 2022

SANTOS, Boa Ventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes**. Novos estudos-CEBRAP, São Paulo, n.79, Nov, 71-94. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf> . Acesso em 25 ago. 2022

SCIFONI, Simone. Conhecer para preservar: uma ideia fora do tempo. **Revista do CPC**, São Paulo, n. 27, v. Especial, 14-31, jan./jul. 2019. Disponível em:  
<<https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/157388>>. Acesso em: 20 de maio de 2022.

SCIFONI, Simone. Patrimônio e educação no Brasil: o que há de novo? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, e255310, 2022. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/j/es/a/zK7BLX6XmXMX5QnZFhLbRBS/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 09 de maio de 2023.

SILVA, Williams Urbano da. **Patrimônio cultural na cidade do Paulista**: uma experiência de educação patrimonial a partir de jogo de trilha digital. 2021. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em:  
<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/700520>. Acesso em 25 mar. 2024

SOUZA, Carla Monteiro de. MEMÓRIA E ORALIDADE: ENTRE O INDIVIDUAL E O SOCIAL. **Textos e Debates**, [S. l.], v. 1, n. 12, 2013. DOI: 10.18227/2317-1448ted.v1i12.1149. Disponível em: <https://revista.ufr.br/textosedebates/article/view/1149>. Acesso em: 15 maio. 2024.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte, Editora UFMG, 2010.

TOLENTINO, Átila. Educação patrimonial e construção de identidades: diálogos, dilemas, interfaces. **Revista CPC**. São Paulo, n.27, p. 133 – 148, jan/jul. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/download/158560/155803/367226>. Acesso em 05 mar/2024.

TOLENTINO, Átila. Educação patrimonial na escola, com a escola e para além da escola: uma conversa com professoras e professores em diálogo com Paulo Freire. **Cadernos de Sociomuseologia**, v. 63, n. 19, p. 107-116, 2022. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/8295>>. Acesso em: 09 de maio de 2023.

UCHA, Leonardo Borghi. **“Eu não sabia que meu bairro tinha história”**: decolonizando a aula de história com as memórias de um território na periferia de Porto Alegre. Orientadora: Carmem Zeli de Vargas. 2020. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em ensino de história, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UFRGS, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/215291> Acesso em 27 abr. 2022

ZALLA, Jocelito; COSTA, Ariana. A EJA e o ensino de história: políticas públicas, formação de professores e práticas curriculares. In: MARTINS, Rosa; ROSSATO, Luciana (Orgs.). **Formação de professores/as em Geografia e História**: saberes e práticas. 1ed. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021. p. 297-319. Disponível em: <https://x.gd/r2BCR>>. Acesso em: 14 abr. 2024.

ZEN, Ana Maria Dalla; FARIA, Ana Carolina Gelmini. Museu das ilhas, Porto Alegre/RS, Brasil. Um exercício de Museu Comunitário. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, v. 34, n. 54, p. 130-141. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/223251>. Acesso 30 nov. 2022

### APÊNDICE A - PLANO DE AULA: CULTURA

Tema	CULTURA
Objetivos específicos	Refletir sobre a produção de cultura nas Ilhas de Porto Alegre; Compreender-se como produtores de cultura; Entender que a cultura e suas manifestações são objeto de disputa, inseridas numa dinâmica de dominação cultural.
Metodologia	Aula expositiva-dialogada
Desenvolvimento	Iniciar questionando os estudantes sobre suas noções sobre o que é cultura. Realizar a leitura do texto, incentivando um debate sobre como a Ilha manifesta sua cultura.
Recursos didáticos	Lousa e material impresso
Avaliação	Avaliação continuada, participação nos debates

## APÊNDICE B - ATIVIDADE SOBRE O CONCEITO DE CULTURA

Leia com atenção o texto a seguir, buscando o significado das palavras que você não conhece.

### **O que é Cultura?**

A cultura é formada pelo conjunto de tradições, costumes e crenças de uma sociedade ou grupo. É a forma de viver e de expressar a visão de mundo de um povo, seus costumes e tradições.

Podem ser dados como exemplos do que forma a cultura de um povo sua língua, suas festas, as manifestações religiosas, artísticas, a culinária, o modo de se vestir, a literatura, a música, seus hábitos de lazer e de trabalho. As formas de uma cultura se manifestar são infinitas e representam a forma como aquele grupo se manifesta e se relaciona com o mundo ao seu redor.

Todas as sociedades humanas possuem cultura, ainda que ela nos cause estranhamento ou nos pareça muito diferente da nossa. Ao longo da história, a dominação europeia sobre o Ocidente impôs uma visão negativa a cultura de outros povos, considerados por eles como inferiores. Dessa forma, por exemplo, os indígenas foram chamados de *aculturados* (ou seja, sem cultura), quando na realidade os povos indígenas possuem culturas extremamente ricas e diversificadas. Muitos de nós, inclusive, ainda reproduzimos essa visão difundida séculos atrás. Da mesma forma, a cultura das camadas mais populares da sociedade sofre muitas vezes com a inferiorização da sua cultura em relação à cultura da elite.

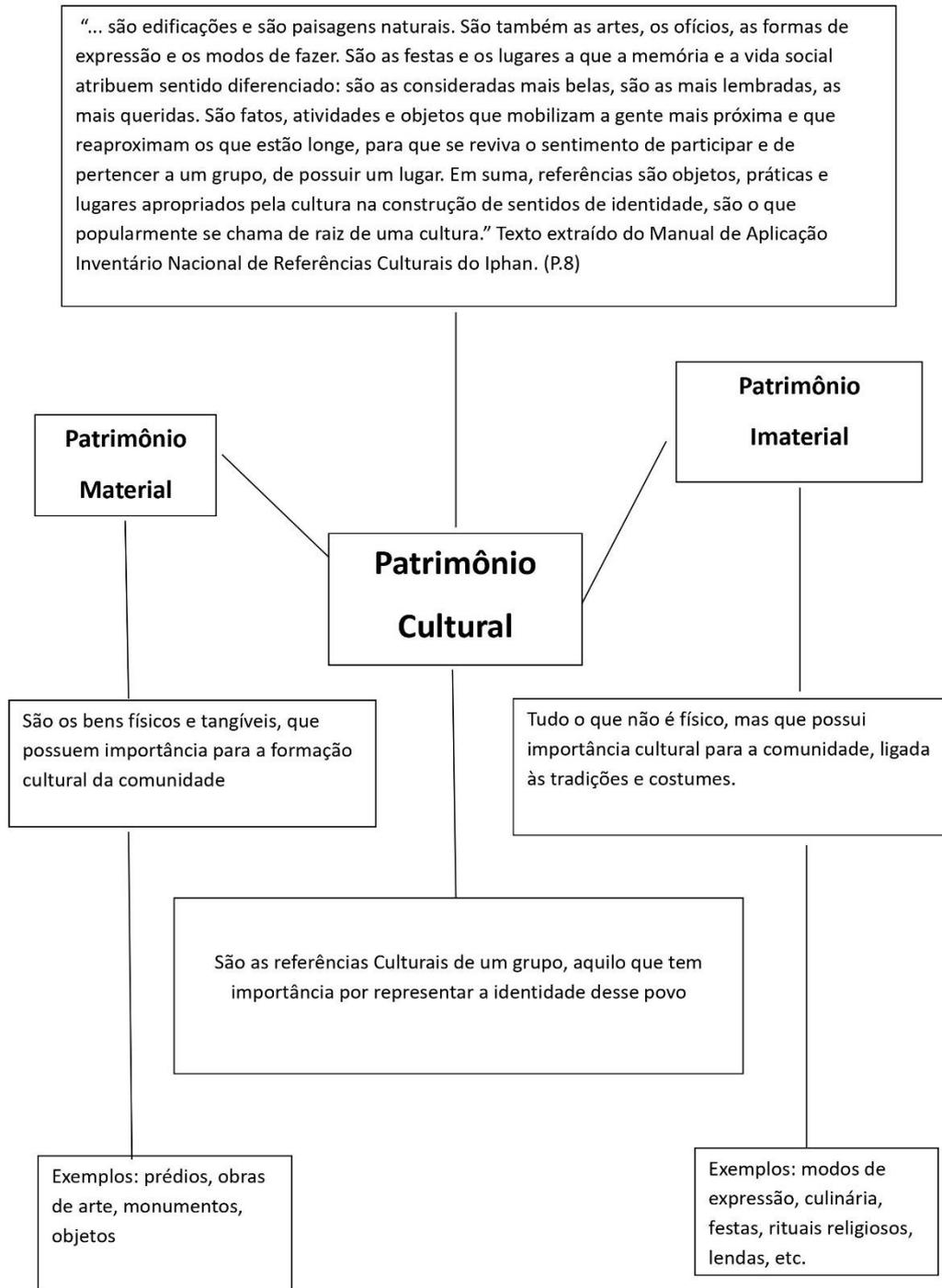
**Atividades:** após a leitura e reflexão sobre o texto, responda as questões a seguir.

1. Com as suas palavras, responda: Afinal, o que é cultura?
2. Existe cultura no lugar em que você? Justifique.
3. Existem culturas “inferiores” e “superiores”? Por que determinadas culturas são desvalorizadas e desconsideradas?

### APÊNDICE C - PLANO DE AULA: PATRIMÔNIO CULTURAL

Tema	Patrimônio Cultural Material e imaterial
Objetivos específicos	Entender o conceito de patrimônio cultural; Compreender que os bens imateriais também são patrimônios culturais; Articular os conceitos de patrimônio, patrimônio material e imaterial à realidade da Ilha Grande dos Marinheiros.
Metodologia	Aula expositiva-dialogada
Desenvolvimento	Iniciar questionando os alunos sobre seus conhecimentos prévios acerca de patrimônio, aproximando-os do conceito de patrimônio cultural. Apresentar a conceituação do patrimônio material e imaterial. Propor uma atividade em que precisem preencher uma tabela de sugestões de patrimônios materiais e imateriais locais.
Recursos didáticos	Lousa e material impresso
Avaliação	Avaliação continuada, participação nos debates e realização da atividade escrita.

**APÊNDICE D - MAPA MENTAL PATRIMONIO CULTURAL**



## APÊNDICE E - ATIVIDADE SOBRE O CONCEITO DE PATRIMÔNIO CULTURAL PARA OS ALUNOS AUSENTES

### Aula 2: Patrimônio Cultural

Leia o texto a seguir com atenção, buscando o significado das palavras que você não conhecer.

#### **Patrimônio Cultural**

Patrimônio Cultural é aquilo que é considerado importante para a cultura de um lugar. É algo que tem significado para a comunidade por expressar a cultura desse lugar, seus modos de ver e de expressar o mundo. Podem ser coisas materiais, como prédios, igrejas, objetos, ou imateriais, como lendas, gírias, festas, música, etc.

Nesse sentido, o patrimônio cultural é dividido em patrimônio cultural material e patrimônio cultural imaterial:

- Patrimônio cultural material: são os bens materiais, físicos, que possuem importância para a formação cultural da sociedade. São exemplo: arte, prédios, monumentos, parques naturais, praças, sítios arqueológicos.
- Patrimônio cultural imaterial: tudo que não é físico, mas que possui valor para determinada sociedade. São exemplos: expressões da fala, culinária, festas, rituais sagrados, lendas etc.

**Atividades:** após ler e refletir sobre o texto lido, responda:

- 1.** Com as suas palavras, responda: o que é patrimônio cultural?
- 2.** Que patrimônios culturais você conhece?
- 3.** Existe patrimônio cultural na Ilha Grande dos Marinheiros? Dê exemplos do que poderia ser considerado patrimônio cultural no lugar em que você vive.

## APÊNDICE F - JOGO PUXA-PAPO

# **PATRIMÔNIO CULTURAL**

## **JOGO PUXA PAPO**

**TATIANA TRINDADE**

**ESSE MATERIAL FOI PRODUZIDO PARA A DISCIPLINA DE PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DO PROFHISTÓRIA/UFRGS, NO SEGUNDO SEMESTRE DE 2022, INSPIRADO NO MATERIAL DE ALINE FUKÉ FACHINETTI (DISPONÍVEL EM [HTTPS://RELIA.ORG.BR/JOGO-PUXA-PAPO/](https://relia.org.br/jogo-puxa-papo/)). O JOGO É COMPOSTO DE 12 PERGUNTAS QUE TEM COMO O OBJETIVO PROMOVER O DEBATE E O DIÁLOGO QUE CONTRIBUAM PARA A IDENTIFICAÇÃO DAS REFERÊNCIAS CULTURAIS LOCAIS E SEUS SIGNIFICADOS. SEU USO OFFLINE O TORNA ACESSÍVEL PARA AS ESCOLAS DE PERIFERIA ONDE O ACESSO À TECNOLOGIA AINDA É DIFICULTADO, BASTANDO APENAS A IMPRESSÃO E MONTAGEM DO MATERIAL PARA SEU USO EM SALA DE AULA.**



**SUGESTÕES DE APLICAÇÃO DO MATERIAL:**

- A partir de experiências prévias do uso do *Puxa Papo: Patrimônio Cultural*, recomendo que os estudantes iniciem os debates em pequenos grupos, para que tenham conhecimento do conteúdo do jogo e debatam previamente as questões. Depois, pode ser feita uma rodada coletiva para debate entre o grande grupo. Esse debate em pequenos grupos, duplas ou trios ajuda a tirar o aspecto de “sabatina” que o jogo pode ter em alguns contextos.
- Entre as perguntas pré-estabelecidas nas cartas e as respostas dos alunos, a mediação do(a) professor(a) não só é bem-vinda como essencial para que os estudantes estabeleçam as conexões necessárias e para que o debate flua.

**PUXA  
PAPO**

**PATRIMÔNIO  
CULTURAL**

**PUXA  
PAPO**

**PATRIMÔNIO  
CULTURAL**

**PUXA  
PAPO**

**PATRIMÔNIO  
CULTURAL**

**PUXA  
PAPO**

**PATRIMÔNIO  
CULTURAL**

COMO VOCÊ  
EXPLICARIA O  
BAIRRO EM QUE  
VOCÊ VIVE PARA  
AS PESSOAS QUE  
NÃO O  
CONHECEM?

QUE MUDANÇAS  
VOCÊ IDENTIFICA  
NO SEU BAIRRO EM  
RELAÇÃO À SUA  
INFÂNCIA E O  
PRESENTE?

QUE LUGARES NO  
SEU BAIRRO  
PODEM SER  
CONSIDERADOS  
PATRIMÔNIO  
CULTURAL? POR  
QUE?

FESTAS, RITOS E OUTRAS  
CELEBRAÇÕES TAMBÉM  
PODEM SER  
CONSIDERADAS  
PATRIMÔNIOS  
CULTURAIS. HÁ  
ALGUMA(S)  
CELEBRAÇÃO(ÕES) QUE  
ACONTECEM NA SUA  
COMUNIDADE E QUE  
TENHA UMA  
IMPORTÂNCIA ESPECIAL?  
QUAL (IS)?

<p><b>PUXA PAPO</b></p> <p><b>PATRIMÔNIO CULTURAL</b></p>	<p><b>PUXA PAPO</b></p> <p><b>PATRIMÔNIO CULTURAL</b></p>	<p><b>PUXA PAPO</b></p> <p><b>PATRIMÔNIO CULTURAL</b></p>	<p><b>PUXA PAPO</b></p> <p><b>PATRIMÔNIO CULTURAL</b></p>
<p>HISTÓRIAS, MITOS, LENDAS E OUTROS "CAUSOS" PODEM SER CONSIDERADOS FORMAS DE EXPRESSAR A CULTURA DE UM POVO. VOCÊ CONHECE ALGUMA HISTÓRIA OU LENDA DO SEU BAIRRO? CONTE PARA O GRUPO.</p>	<p>HABILIDADES ESPECÍFICAS E MODOS DE FAZER ESPECÍFICOS DE DETERMINADAS ATIVIDADES TAMBÉM PODEM SER CONSIDERADOS REFERÊNCIAS CULTURAIS LOCAIS, POIS REFLETEM AS DIFERENTES FORMAS DE INTERAÇÃO COM O MUNDO AO REDOR. VOCÊ CONSEGUE IDENTIFICAR ALGUM "MODO DE FAZER" SIGNIFICATIVO NO LUGAR EM QUE VOCÊ VIVE?</p>	<p>VOCÊ CONSEGUE PERCEBER A PRESENÇA DA CULTURA NEGRA NO LUGAR EM QUE VOCÊ VIVE? DE QUE MANEIRAS ESSA CULTURA SE MANIFESTA?</p>	<p>VOCÊ CONSEGUE PERCEBER A PRESENÇA DA CULTURA INDÍGENA NO LUGAR EM QUE VOCÊ VIVE? DE QUE MANEIRAS ESSA CULTURA SE MANIFESTA?</p>



# APÊNDICE H - FICHA DO INVENTÁRIO PARTICIPATIVO PRODUZIDA PELA ALUNA JUSSARA (A IGREJA)

Fichas do Inventário Patrimonial da Ilha Grande dos Marinheiros  
Categoria: Lugares

Identificação

1. Nome do Lugar (Escreva o nome mais comum e outros nomes pelos quais o lugar é conhecido).  
Igreja Nossa Senhora da Consolidação

2. Insira uma foto ou desenho do lugar

Fonte: autoria própria

3. Conte, de forma resumida, o que é o lugar.

O lugar, sempre pras coisas Religiosas  
Batizado, Capela e também como  
abrigo na época de Incheimã  
também tinha muitas Festas e  
muitas Boas coisas Foi coisas  
que quando acontecia na grande  
as pessoas de Russiã para participar,  
eram coisas muito boas que também  
Vieram a terminar São coisas que  
só ficaram mas lembranças.

História

4. Conte sobre as origens e transformações do lugar ao longo do tempo.

Antigamente tinha praieira  
Festa no dia das crianças  
também se fazia pão no Fogo de Barro  
tinha igreja, Batizado, também se  
comemorava as Festas de 15 anos  
também tinha o um coletivo de trabalhar  
que atrás era a associação do clube  
de Nôas que juntas com associação dos  
Moradores da Ilha vieram a Capela  
que muitas moradores trabalhavam  
ali que foi uma fonte de Renda para  
a comunidade, mas que acabou também.  
Foi uma das coisas que fez muito  
Falta porque era uma fonte de Renda  
para as pessoas

5. Descubra que significados e funções tem o lugar para a comunidade.

Na época era muito importante para a comunidade as pessoas gostavam bastante participavam quando era chegada as épocas festivas mais com o passar do tempo tudo foi terminando foram coisas muito importantes para as pessoas da ilha todas da aquela época nunca vão esquecer jamais Pais Eicaria era memória da aquelas que eram da quella época Em principalmente participi muito nunca vou esquecer Pais hávia muita união coisas que estão na minha memória que jamais vou esquecer tempos Bons.

tambem lembro que no clube de Mãe tinha coisas e atividades traves do clube de Mãe a fundadora que era Responsavel D. Nazare que através dela que veio o carrio para ilha e tambem o Cisma Assistência Social da comunidade que tinham crianças de 6 a 14 anos era tipo um escalinha para crianças que quando não tinha faga nas creches das irmãs Maristas tambem servia para o Detendo pagar servicos comunitario que saiam em Regime semi aberto ali era o Local que muitas prestaram servicos coisas que com a chegada da Ponte o Den foi o Responsavel que terminou tudo as coisas que até hoje faz muita falta para comunidade das Meradores da ilha gran das Marinheiras tanto do Lado Norte do Lado Sul

## APÊNDICE I - TRANSCRIÇÃO DA FICHA PRODUZIDA PELA ALUNA JUSSARA (IGREJA)

1. Nome do Lugar: Igreja Nossa Senhora da Conceição
2. Conte, de forma resumida, o que é o lugar: O lugar servia pras coisas religiosas. Batizados, capela e também como abrigo em épocas de enchente. Tinha também muitas festas e muitas brincadeiras. Foi coisas que quando acontecia era aonde as pessoas se reuniam para participar. Eram coisas muito boas que também vieram a terminar. São coisas que só ficaram nas lembranças.
3. Conte sobre as origens e transformações do lugar ao longo do tempo: Antigamente tinha procissão, festa no dia das crianças. Também se fazia pão no fogão de barro. Tinha missa, batizados, famílias comemoravam as festas de 15 anos. Também tinha um coletivo de trabalho. Que atrás da Associação do Clube das Mães que juntas com a associação dos moradores da ilha veio a ser a Copal. Que muitos moradores trabalharam ali. Que foi uma fonte de renda para a comunidade. Mas que acabou também. Foi uma das coisas que faz muita falta, porque era uma fonte de renda para as pessoas.
4. Descubra que significados e funções tem o lugar para a comunidade; Na época era muito importante para a comunidade. As pessoas gostavam bastante, participavam quando era chegada a época das festivas. Mas com o passar do tempo tudo foi terminando. Foram coisas muito importantes para as pessoas da ilha. Todos daquela época não vão esquecer jamais, pois ficará na memória daqueles que eram daquela época. Eu principalmente participei muito, nunca vou esquecer pois havia muita união. Coisas que estão na minha memória que jamais vou esquecer. Tempos bons. Também lembro que no Clube das Mães tinha cursos e atividades, através do Clube das Mães. A fundadora que era responsável, d. Nazaré, que através dela que veio o Correio pra ilha e também o Cesma, a assistência social da comunidade que acolhiam crianças de 6 a 14 anos. Era tipo uma escolinha pras crianças, que quando não tinha vaga nas creches dos irmãos maristas. Também servia para os detentos pagar serviços comunitários. Que saiam em regime semiaberto ali era o local que prestavam serviço. Coisas que com a chegada da ponte o DNIT foi o responsável que terminou tudo. Foi coisas que até hoje faz muita falta pra comunidade dos moradores da Ilha Grande dos Marinheiros tanto do lado norte quanto do lado sul.

**APÊNDICE J - FICHA DO INVENTÁRIO PARTICIPATIVO PRODUZIDA PELO ALUNO BRUNO (PRAINHA)**

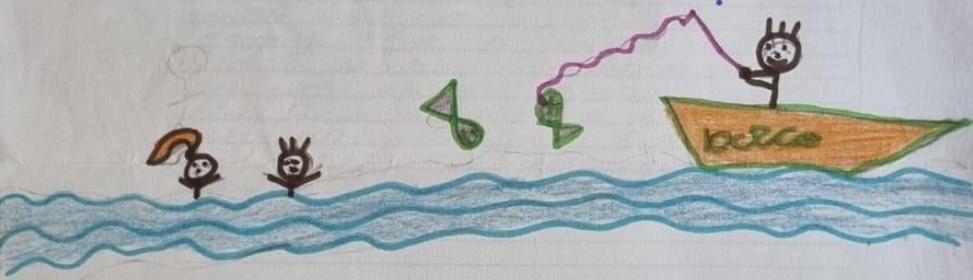
entregue em 27/10/22

Fichas do Inventário Patrimonial da Ilha Grande dos Marinheiros  
Categoria: Lugares

Identificação

1. Nome do Lugar (Escreva o nome mais comum e outros nomes pelos quais o lugar é conhecido).  
Praia da Ilha Grande  
Ilha Grande  
Praia da Ilha Grande

2. Insira uma foto ou desenho do lugar



The illustration shows a scene on the water. On the right, a yellow boat with a green hull is labeled 'BOCA' in black letters. A stick figure with a crown-like head is on the boat, holding a pink fishing line that extends across the water. In the middle of the water, there are two green fish. On the left, two stick figures are swimming. The water is represented by blue wavy lines. The background is a light blue sky with faint clouds.

3. Conte, de forma resumida, o que é o lugar.

É um espaço de lazer e se divertem  
 para os moradores não são para  
 da mesma maneira como das  
 outras ilhas

#### História

4. Conte sobre as origens e transformações do lugar ao longo do tempo.

antigamente era sempre muita  
 gente mais ao longo do  
 tempo teve a função da  
 ponte muitos moradores  
 foram embora e atualmente  
 ela fica sozinha e não sei  
 alguns moradores que vivem  
 na praia gera isso ninguém  
 vai mais e também os  
 aterros, e lixos que largam  
 lá

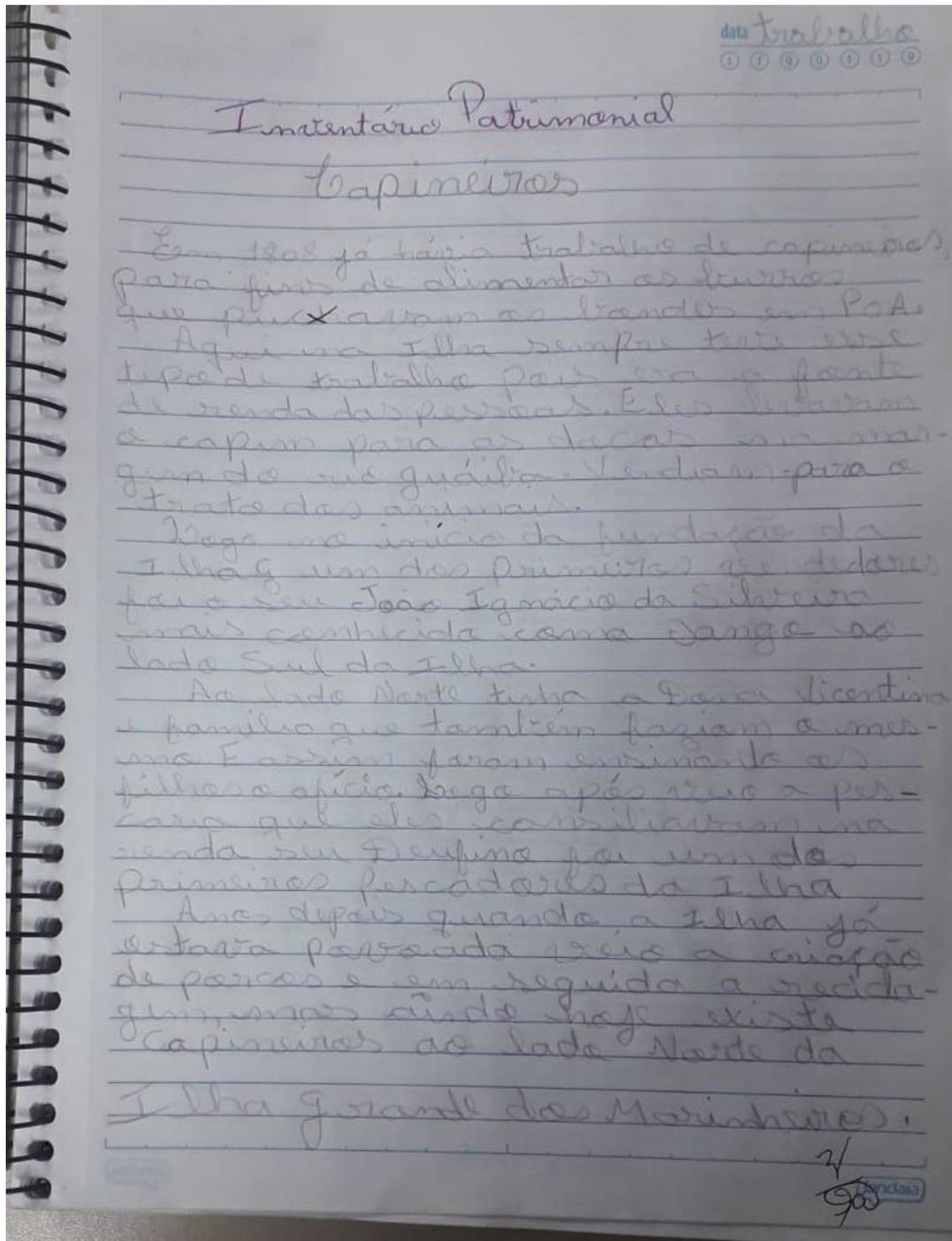
5. Descubra que significados e funções tem o lugar para a comunidade.

ERA O ÚNICO ESPAÇO DE LAZER  
PARA OS MARQUESES, UM ÓTIMO  
LUGAR POR QUE ATÉ OS OUTROS  
MARQUESES DE OUTROS LUGARES  
VIAM NAQUELA

**APÊNDICE K - TRANSCRIÇÃO DA FICHA PRODUZIDA PELO ALUNO BRUNO  
(PRAINHA)**

1. Nome do lugar: Prainha da Ilha Grande
2. Conte, de forma resumida, o que é o lugar: É um espaço de lazer e de se divertir para os moradores não só da Ilha Grande como das outras ilhas.
3. Conte sobre as origens e transformações do lugar ao longo do tempo: Antigamente era sempre muita gente, mas ao longo do tempo teve a função da ponte, muitos moradores foram embora e atualmente ela fica sozinha. A não ser alguns moradores que vivem da pesca. Fora isso, ninguém vai mais. E também os aterros e lixos que jogam lá.
4. Descubra que significados e funções tem o lugar para a comunidade: Era o único espaço de lazer para os moradores, um ótimo lugar porque até outros moradores de outros lugares vinham nela.

APÊNDICE L - TEXTO ESCRITO PELA ALUNA MARIA PARA A FICHA DO  
INVENTÁRIO PARTICIPATIVO (CATEGORIA "SABERES")



**APÊNDICE M - TRANSCRIÇÃO DO TEXTO ESCRITO PELA ALUNA MARIA  
PARA A FICHA SOBRE A CATEGORIA “SABERES” (OFCÍCIO DOS  
CAPINEIROS)**

Capineiros:

Em 1808 já havia trabalho de capineiros para fins de alimentar os burros que puxavam os bandos em POA.

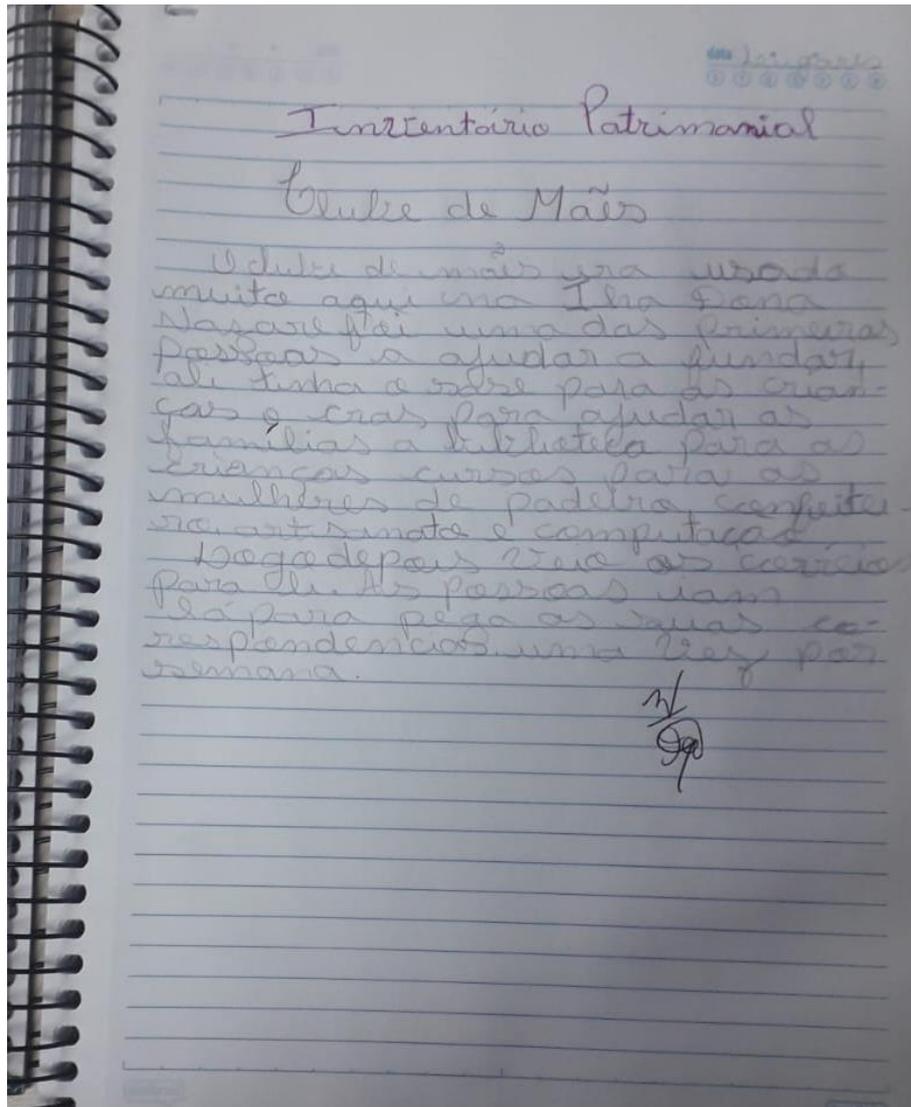
Aqui na Ilha sempre teve esse tipo de trabalho pois era fonte de renda das pessoas. Elas levavam o capim para as docas na margem do Rio Guaíba. Vendiam para o trato dos animais.

Logo no início da fundação da Ilha Grande um dos primeiros vendedores foi o seu João Ignácio da Silveira, mais conhecido como Jango, ao lado sul da Ilha.

Ao lado norte tinha a dona Vicentina e família que também faziam os mesmo. E assim foram ensinando aos filhos o ofício. Logo após veio a pescaria que eles conciliavam na renda. Seu Delfino foi um dos primeiros pescadores da Ilha.

Anos depois, quando a ilha já estava povoada veio a criação de porcos e em seguida, a reciclagem, mas ainda hoje existem capineiros ao lado norte da Ilha Grande dos Marinheiros.

**APÊNDICE N - TEXTO ESCRITO PEL ALUNA FÁTIMA PARA A FICHA DA  
CATEGORIA LUGARES (CLUBE DAS MÃES)**



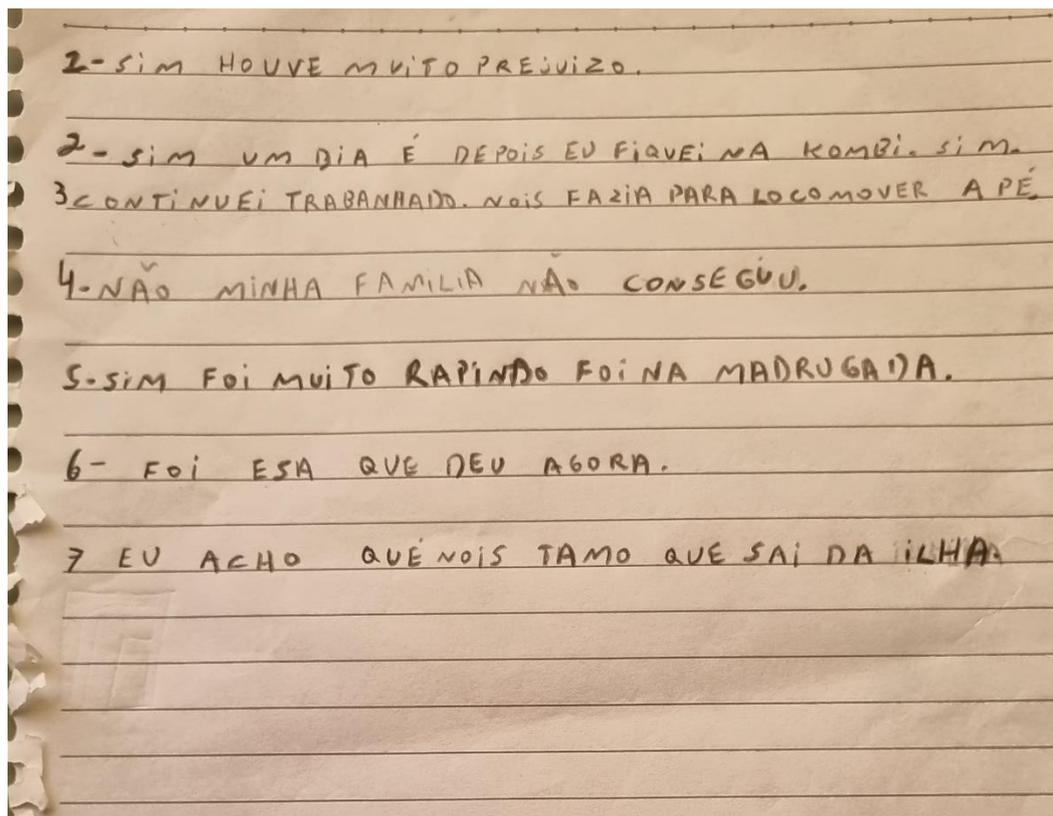
**APÊNDICE O -TRANSCRIÇÃO DO TEXTO ESCRITO PEL ALUNA FÁTIMA  
PARA A FICHA DA CATEGORIA LUGARES (CLUBE DAS MÃES)**

**Clube das Mães**

O clube das mães era usado muito aqui na Ilha. Dona Nazaré foi uma das primeiras a ajudar a fundar. Ali tinha o (...) para as crianças, cursos para as mulheres de padeiro, confeitiro, artesanato e computação.

Logo depois veio os correios pra ele. As pessoas iam lá para pegar as suas correspondências uma vez por semana.

**APÊNDICE P - RESPOSTA DO ALUNO MOISÉS AO QUESTIONÁRIO SOBRE  
MEMÓRIAS DA ENCHENTE**



**APÊNDICE Q - TRANSCRIÇÃO DA RESPOSTA DO ALUNO MOISÉS AO  
QUESTIONÁRIO SOBRE AS MEMÓRIAS DA ENCHENTE**

1. Sim, houve muito prejuízo.
2. Sim, um dia. E depois eu fiquei na Kombi. Sim.
3. Continuei trabalhando. Nós fazia para locomover a pé.
4. Não. Minha família não conseguiu.
5. Sim, foi muito rápido. Foi na madrugada.
6. Foi essa que deu agora.
7. Eu acho que nós temos que sair da ilha.

APÊNDICE R - RESPOSTA DE DA ALUNA MARIA AO QUESTIONÁRIO SOBRE  
MEMÓRIAS DA ENCHENTE

Respostas

1) Sim, dentro água na minha, tive alguns prejuízos materiais, mas foram poucos.

2) Eu permaneci em casa

3) Eu trabalhei alguns dias na ilha e outros fora, em me locomoveria até a praia usando uma roupa a prova de água (moldada de borracha) e para trabalhar na ilha também os noites sem energia elétrica eram mais longas, eu usava velas e lanternas para fazer janta e estudar a noite, para tomar banho, eu aquecia a água no fogão a gás e colocava em um bode para mistura com água fria, e tomava banho de caneca. Eu buscava água potável na praia no caninhão pipa, o carro estava na praia em um lugar seco, fiquei uns dias sem trabalhar porque faltou água e energia elétrica, algumas coisas onde eu trabalho também dentro água. Eu carregava meu celular celular na casa do meu filho que mora no bairro navegantes, minhas lanternas também eu carregava na casa do meu filho.

4) Eu não saí de casa

5) Ela começou enchendo os porcos durante o dia, quando anoiteceu ela encheu bastante e muito, no outro dia ocidei com água dentro da minha casa e continuei enche muito.

Eu fiquei surpresa de quanto ela subiu dessa vez, foi uma dos enchentes mais alta que eu já vi.

6) O que marcou foi que entrou água na minha casa e deu na minha pintura, é a segunda vez que entra água na minha, mas desta vez foi muito alta a água.

7) Sim, se fizerem o descarte certo do lixo e não jogarem lixo nos rios e bueiros os enchentes diminuirão e a natureza agradece.

**APÊNDICE S -TRANSCRIÇÃO DA RESPOSTA DA ALUNA MARIA AO  
QUESTIONÁRIO SOBRE AS MEMÓRIAS DA ENCHENTE**

1. Sim, entrou água na minha, tive alguns prejuízos materiais, mas foram poucos.
2. Eu permaneci em casa.
3. Eu trabalhei alguns dias na ilha e outros fora, eu me locomovia até a faixa usando uma roupa a prova d'água (macacão de borracha) e para trabalhar na ilha também. As noites sem energia elétrica eram mais longas, eu usava velas e lanternas para fazer janta e estudar a noite, para tomar banho, eu aquecia a água no fogão a gás e colocava em um balde para misturar com água fria, e tomava banho de caneca. Eu buscava água potável na faixa no caminhão pipa, o carro estava na faixa em um lugar seco, fiquei uns dias sem trabalhar porque faltou água e energia elétrica, algumas casas onde eu trabalho também entrou água. Eu carregava o celular na casa do meu filho que mora no bairro Navegantes. Minhas lanternas também eu carregava na casa do meu filho.
4. Eu não sai de casa.
5. Ela começou enchendo aos poucos durante o dia, quando anoiteceu ela encheu bastante e muito, no outro dia acordei com água dentro da minha casa e continuou enchendo muito. Eu fiquei surpresa do quanto ela subiu dessa vez, foi uma das enchentes mais alta que já vi.
6. O que marcou foi que entrou água na minha casa e deu na cintura, é a segunda vez que entra água na minha, mas desta vez foi muito alta a água.
7. Sim, se fizerem o descarte certo do lixo e não jogarem lixo nos rios e bueiros as enchentes diminuem e a natureza agradece.

## APÊNDICE T - RESPOSTA DA ALUNA CARLA AO QUESTIONÁRIO SOBRE MEMÓRIAS DA ENCHENTE


**ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL ALVARENGA PEIXOTO**  
 efalvarengapeixoto-01cre@seduc.rs.gov.br  
 Rua Santa Rita de Cássia, 100 – Ilha Grande dos Marinheiros

ALUNO(A): \_\_\_\_\_ TURMA: T6 PROFESSORA: Tatiana Trindade DATA: 13/12/23

**Trabalho Avaliativo de História**

Contar e viver a História: registros e relatos sobre a enchente

O ano de 2023 foi marcado nas ilhas de Porto Alegre por duas das maiores enchentes da história da cidade. Ainda que toda a comunidade do bairro tenha sofrido com a força do rio, cada um foi afetado de uma forma diferente. Alguns perderam quase tudo, outros não tiveram tantas perdas; alguns tiveram que sair de suas casas, outros tiveram que permanecer. A escola, a creche, o posto, tiveram que paralisar suas atividades. Por alguns dias, não houve energia elétrica nem água potável.

Como atividade avaliativa de encerramento, você deve realizar um relato de como foi sua experiência durante as enchentes de 2023 e como elas afetaram você e seus familiares, respondendo em forma de texto os questionamentos a seguir. Utilize o verso da folha, ou uma folha pautada de caderno para escrever as respostas.

1. A sua casa foi atingida pela água? Se sim, houve muito prejuízo material?
2. Você teve que buscar abrigo ou permaneceu em casa?
3. Se você permaneceu em casa, conte como foram esses dias? Era possível sair de casa? Você continuou trabalhando e/ou estudando? Como fazia para se locomover pelo bairro e pela cidade?
4. Se você teve que sair de casa, para onde você foi? Como foram esses dias de enchente fora de casa? Você ficou acompanhado de seus familiares? Continuou trabalhando e estudando? Conseguiu levar seus pertences?
5. Segundo a sua recordação, quando começaram as enchentes? Como começou? Foi de repente ou foi aos poucos? Foi durante o dia, ou durante a madrugada? Como você descreveria a sensação de ver a água do Guaíba subindo e invadindo as ruas e casas?
6. Para você, qual a memória mais marcante das enchentes desse ano?
7. Você acredita que haja algo a ser feito para diminuir o impacto das próximas enchentes, de maneira a reduzir os prejuízos materiais e emocionais dos moradores das ilhas?

1) Sim, no meu carro foi atingido, pelo água entrou pelo cinturo e a água perdi meu colchão e o meu armário de roupas

2) Eu saí de casa no dia 20 e eu fiquei no farto dormi no colchão por um semana

3) Ficou no acompanhamento eu e meu marido o primo do meu marido e a mulher dele e o filho deles Mais dois casal e mais dois amigos tudo no acompanhamento junto

4) Eu acho que vou começar a encher muito rápido pelo noite do dia 19 saí de casa porque já estava com água de noite no meu carro e no dia 20 entive que saí do carro do meu amigo que eu fui para lá.

6) O MOMENTO MAIS BUETE foi quando eu tirei que saí de casa cedo  
segundo vez e vendo que eu perdi um mais coisa

7) Eu acho que para reduzir as próximas enchentes que vão  
fazer coisas certas

8)

**APÊNDICE U - TRANSCRIÇÃO DA RESPOSTA DA ALUNA CARLA AO  
QUESTIONÁRIO SOBRE AS MEMÓRIAS DA ENCHENTE**

1. Sim, minha casa foi atingida pela água, entrou pela cintura a água. Perdi meu colchão e o armário de cozinha.
2. Eu saí de casa no dia 20 e eu fiquei na faixa dormindo no caminhão por uma semana.
3. Ficou no acampamento eu e meu marido, o primo do meu marido e a mulher dele e a filhinha deles mais dois casais e mais dois amigos, tudo no acampamento.
4. Eu acho que foi começar a encher muito rápido. Pela noite do dia 19 sai de casa porque já estava com água de noite na minha casa e no dia 20 eu tive que sair da casa da minha amiga que eu fui para lá.
5. Um momento mais marcante foi quando eu tive que sair de casa pela segunda vez e vendo que eu perdi mais coisa.
6. Eu acho que para reduzir as próximas enchentes que viriam fazer casas altas.

**APÊNDICE V - RESPOSTA ALUNO PEDRO AO QUESTIONÁRIO SOBRE  
MEMÓRIAS DA ENCHENTE**

1. SIM TIVERMOS ALGUNS PREJUÍZOS COMO  
CIMA, COVARÃO ARMARIOS.

2. TIVER QUE IR PRA CASA DA MINHA IRLM

3. NÃO FOI POSSÍVEL FICAR EM CASA

4. SIM TIVER QUE SAIR FUI PRA CASA DA MINHA  
IRLM É DIFÍCIL DE ESTAR EM CASA

5. SIM A RUCURITE VEIO VINDO AOS 4 HORAS E DO  
DIA 8 DA NOITE RUCURITE

6. A MEMÓRIA DAS MARGENS FOI TRUDUR  
COMPAR TUDO DES DO CORREO

7. A ÚNICA FORMA DE DIFERENCIAR OS IMPACTOS  
E DE ILUAR A CASA MAIS ALTAS

FORON:

**APÊNDICE W - TRANSCRIÇÃO DA RESPOSTA DO ALUNO PEDRO AO  
QUESTIONÁRIO SOBRE AS MEMÓRIAS DA ENCHENTE**

1. Sim, tivemos alguns prejuízos como cama, colchão, armários.
2. Tive que ir pra casa da minha irmã.
3. Não foi possível ficar em casa.
4. Sim, tive que sair. Fui pra casa da minha irmã. É diferente de estar em casa.
5. Sim, a enchente veio vindo aos poucos e do dia pra noite encheu.
6. A memória mais marcante foi ter que começar tudo do começo.
7. A única forma de diminuir os impactos é deixar as casas mais altas.

**ANEXO X - RESPOSTA DA ALUNA MARINA AO QUESTIONÁRIO SOBRE  
MEMÓRIAS DA ENCHENTE**

1) Sim foi atingida perdi tudo que tinha na minha casa e no meu bar.

2) Tive que sair de casa ir pra casa do meu irmão.

3) Não fiquei em casa, sobre o trabalho fiquei trabalhando pois no campo de reciclagem não foi afetado.

4) Fiquei no meu irmão não levei nada pois perdi tudo fiquei com minhas notas na casa dele mas não foi fácil ficar na casa dos outros com crianças e no trabalho eu ia todos os dias pois não teve água.

5) Começaram as enchentes de dia foi num Domingo foi muito rápido

6) A enchente mais marcante foi essa deste ano.

7) Não acredito que haja algo a ser feito para diminuir pois com a natureza não tem o que fazer.

**APÊNDICE Y - TRANSCRIÇÃO DA RESPOSTA DA ALUNA MARINA AO  
QUESTIONÁRIO SOBRE AS MEMÓRIAS DA ENCHENTE**

1. Sim, foi atingida. Perdi tudo que tinha na minha casa e no meu bar.
2. Tive que sair de casa e ir pra casa do meu irmão.
3. Não fiquei em casa. Sobre o trabalho, fiquei trabalhando pois no galpão de reciclagem não foi água.
4. Fiquei no meu irmão. Não levei nada pois perdi tudo. Fiquei com minhas netas na casa dele mas não foi fácil ficar na casa dos outros com crianças. E no trabalho eu ia todos os dias pois não teve ajuda.
5. Começaram as enchentes num domingo, foi muito rápido.
6. A enchente mais marcante foi essa desse ano.
7. Não acredito que haja algo a ser feito para diminuir pois com a natureza não tem o que fazer.

## APÊNDICE Z - TEXTO CONTIDO NOS LIVROS ARTESANAIS DE MEMÓRIA

Esse caderno contém as memórias dos alunos da Totalidade 6 da EJA da E.E.E.F Alvarenga Peixoto, sobre as enchentes que sofremos nesse final de ano de 2023. Os textos foram escritos pelos próprios estudantes. Não é o encerramento de ano que gostaríamos, mas podemos ver através dessas memórias a força da comunidade e desses alunos, que ainda que abalados com as perdas e os impactos das enchentes, não desistiram de voltar à escola para conquistar seu diploma de ensino fundamental.

As últimas páginas estão em branco, para que os estudantes sigam contando, registrando e escrevendo suas memórias, as memórias da comunidade e a história de luta e força das ilhas de Porto Alegre.

Abraços,

Profa. Tatiana

Minha casa foi muito atingida. Perdi tudo que tinha na minha casa e no meu bar. Tive que sair de casa para ir pra casa do meu irmão. Não consegui ficar na minha casa. Sobre o trabalho, fiquei trabalhando, pois no galpão de reciclagem não foi água.

Durante a enchente, fiquei no meu irmão. Não levei nada pois perdi tudo. Fiquei com minhas netas na casa dele, mas não foi nada fácil ficar na casa dos outros com crianças. E no trabalho eu ia todos os dias pois não teve ajuda.

Eu lembro que as enchentes começaram de dia, foi num domingo. Foi muito rápido. A enchente mais marcante que teve foi essa, deste ano.

Não acredito que haja algo a ser feito para diminuir os nossos prejuízos, pois com a natureza não tem o que fazer.

Autora: Marina

Tive muito prejuízo na minha casa. Fiquei em casa um dia, depois eu fiquei na Kombi, em cima da ponte. Continuei trabalhando, pegando lixo. Como nós fazíamos para locomover era a pé.

Eu lembro que a enchente começou rápido. Foi na madrugada. Essa enchente que deu agora foi a pior que a gente teve”.

Pra não sofrer com as enchentes, eu acho que a gente tem que sair da ilha, porque aqui sempre tem.

Autor: Moisés

Na minha casa entrou água. Tive alguns prejuízos materiais, mas foram poucos. Consegui permanecer em casa. Eu trabalhei alguns dias na ilha e outros fora, eu ia até a faixa usando roupa a prova d'água (macacão de borracha) e para trabalhar na ilha também. As noites sem energia elétrica eram mais longas, eu usava velas e lanternas para fazer janta e estudar a noite. Para tomar banho, eu aquecia a água no fogão a gás e colocava a água em um balde para misturar com água fria, e tomava banho de caneca. Eu buscava água potável na faísca do caminhão pipa. Nosso carro ficou em lugar seco, na faixa. Fiquei uns dias sem trabalhar porque faltou água e energia elétrica, e algumas casas onde eu trabalho aqui na ilha também entrou água. Eu carregava meu celular na casa do meu filho no bairro Navegantes, minhas lanternas também eu carregava na casa do meu filho.

Quando começou a enchente, ela começou aos poucos durante o dia. Quando anoiteceu ela encheu bastante e muito. No outro dia acordei com água dentro da minha casa e continuou enchendo muito. Eu fiquei surpresa do quanto ela subiu dessa vez, foi uma das enchentes mais altas que eu já vi. O que mais me marcou dessa vez foi que entrou água na minha casa e deu na minha cintura, é a segunda vez que entra água na minha casa, mas dessa vez foi muito alta a água.

Eu acho que se fizerem o descarte certo do lixo e não jogarem o lixo nos rios e bueiros as enchentes diminuem e a natureza agradece.

Autora: Maria

Entrou água na minha casa. Tivemos alguns prejuízos como cama, colchão e armários. Eu tive que ir pra casa da minha irmã. É diferente de estar em casa.

A enchente veio vindo aos poucos e do dia pra noite encheu. A memória mais marcante pra mim foi ter que começar tudo do começo.

Eu acho que a única forma de diminuir os impactos é deixar as casas mais altas.

Autor: Pedro

Minha casa foi atingida pela água. Entrou pela cintura a água. Perdi meu colchão e meu armário de cozinha. Eu saí de casa no dia 20 e eu fiquei na faixa. Dormi no caminhão por uma semana. Ficou no acampamento eu e meu marido, o primo do meu marido, a mulher dele e a filhinha deles, mais dois casais e mais dois amigos, tudo no acampamento junto.

Eu acho que começou a encher muito rápido. Pela noite do dia 19 saí de casa porque já estava com água de noite na minha casa. E no dia 20 eu tive que sair da casa da minha amiga que tinha ido para ir para faixa. Para mim, o momento mais marcante foi quando eu tive que sair de casa pela segunda vez. E vendo que eu perdi mais coisa.

Eu acho que para reduzir as próximas enchentes que vierem, temos que fazer casas altas.

Autora: Carla

## APÊNDICE AA – ATIVIDADE SOBRE A ENCHENTE DE 1941

ALUNO(A): \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_ PROFESSORA: Tatiana \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

LEIA COM ATENÇÃO O TEXTO A SEGUIR, RETIRADO DO SITE DO JORNAL ZERO HORA (<https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2021/04/os-80-anos-do-maior-embate-de-porto-alegre-com-a-natureza-saiba-como-foi-a-enchente-de-1941-cknkymrz900dg01984aa73ykp.html>). A SEGUIR, RESPONDA AS ATIVIDADES NO CADERNO DE HISTÓRIA.

### Os 80 anos do maior embate de Porto Alegre com a natureza: saiba como foi a enchente de 1941

#### **Barcos circulavam no lugar de carros e bondes, e um quarto da população ficou desabrigada**

O **centro de Porto Alegre** ficou debaixo d'água entre abril e maio de 1941. No lugar dos Cadillac e dos bondes, barcos passavam pela Rua da Praia, Sete de Setembro, Borges de Medeiros. Oitenta anos depois, a altura a que a água chegou segue marcada na parede do Mercado Público, a mais de um metro do chão. A enchente de 1941 foi a maior já vista na Capital. Desabrigou cerca de 70 mil pessoas, o que representava um quarto da população da cidade na época.

— Foi o maior embate de Porto Alegre com a natureza — destaca o jornalista Rafael Guimaraens, autor do livro “A Enchente de 41”, publicado pela Editora Libretos.

A chuva começou pelo dia 10 no Rio Grande do Sul, durante a Páscoa. Porto Alegre viveu temporais quase diários: foram 22 dias chuvosos, totalizando 619mm de volume acumulado. Transbordaram os rios **Caí**, **Jacuí**, **Sinos** e **Gravataí**, todos que alimentam o **Guaíba**, e fortes ventos vindos do Sul pela **Lagoa dos Patos** ainda tratavam de represar as águas. Um a um, os meios de transporte paravam, como Rafael Guimaraens conta no livro. Começou pelos navios: no **cais do porto**, os guindastes ficaram sem energia. Com um trecho da ferrovia Porto Alegre-**Santa Maria** submerso, os trens não chegavam mais, e o Aeroporto Municipal, no bairro **São João**, foi fechado com um metro de água na pista.

A água tomou o prédio dos Correios e Telégrafos, onde ficavam as correspondências que chegavam a Porto Alegre. Mais tarde, os telefones também ficariam mudos.

— A enchente começou muito lenta, o pessoal teve tempo de sair das suas casas. E por isso não morreu muita gente. Teve um homem que virou a canoa e morreu no Guaíba, um outro que morreu numa casa de bombas: a água invadiu e ele acabou pressionado — acrescenta Guimaraens, lembrando que as doenças originadas pelo contato com a água levariam a mais óbitos quando as ruas já estavam secas.

Quando a água alcançou o cais o porto, o governador Cordeiro de Farias chamou o prefeito Loureiro da Silva e criou uma força-tarefa para atender os desabrigados. O governo cancelou as aulas e transformou escolas em albergues. Também precisou tabelar os preços de arroz, banha, farinha, feijão, batata, açúcar e outros alimentos, pois tinha gente cobrando valores exorbitantes. No final da enchente, 117 comerciantes estavam presos na Casa de Correção por desrespeitar a tabela.

Hoje nome de avenida, o delegado de polícia Plínio Brasil Milano foi um dos grandes nomes desse episódio da história, aos 33 anos. Além de se envolver no controle de preços, ele liderou uma logística de resgates, colocando os barcos que havia na cidade a serviço de quem precisava.

Filho dele, o engenheiro eletricitista Paulo Caldas Milano, 84 anos, tinha apenas quatro anos na época. Mas se recorda do pai voltando para casa na Rua Coronel Bordini cansado e encharcado.

— Naquele tempo não existia Defesa Civil, e ele assumiu essa função. Lembro que ele chegava em casa todo molhado, tomava um banho, trocava de roupa, comia alguma coisa e saía de novo — conta Paulo.

O prefeito foi despachar no Palácio Piratini porque o Paço Municipal foi invadido pelo Guaíba. As fábricas do Quarto Distrito foram muito afetadas também. Indústrias como a tecidos Renner, a Gerdau, a Fiação Porto-Alegrense e cerca de 200 outras tiveram que parar as atividades. Um dos momentos mais desesperadores da enchente de 1941 se deu quando as luzes da cidade se apagaram. Logo, o abastecimento de água seria interrompido também. Foi no dia 7 de maio, uma quarta-feira, que as águas alcançaram a **Usina do Gasômetro**. Desesperados, funcionários tentaram construir um muro de tijolos para proteger as máquinas que produziam e distribuíam energia para a cidade. Mas os esforços não foram suficientes: a água foi entrando na usina, molhando caldeiras, bombas de alimentação e britadeiras para o carvão. “Às oito da noite, a iluminação pública apagou, os bondes estavam parados e as luzes das residências se esmaecem lentamente, até que a cidade ficou completamente às escuras”, narra o livro Enchente de 41. O nível máximo do Guaíba foi registrado no dia seguinte: 4m76cm. Mesmo depois do cessar da chuva, a cidade levou tempo para se recuperar. Estima-se que 600

estabelecimentos comerciais foram afetados pela enchente, e muitos não voltaram a abrir. O contato com a água contaminada ainda levaria a surtos de leptospirose e outras infecções após a enchente.

**ATIVIDADES:**

1. Compare as imagens a seguir da enchente de 1941 com o que você conhece da Porto Alegre de agora. Você consegue reconhecer os lugares apresentados nas fotos? Identifique-os.



a.



b.



c.



d.

2. Quais as semelhanças e quais as diferenças você consegue perceber entre a enchente de 1941 e a atual você consegue perceber?
3. As fotos e relatos da enchente de 1941 se tornaram importantes fontes históricas para a compreensão da história da cidade de Porto Alegre. Você possui alguma foto, vídeo ou registro do seu ponto de vista da atual enchente?
4. Escreva um pequeno relato de como foi e está sendo a sua experiência pessoal com a enchente.

**ANEXO A - FACHADA DA ESCOLA**

Fachada da E.E.E.F. Alvarenga Peixoto. Disponível em:  
<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/noticia/2014/12/violencia-do-traffic-fecha-escolas-da-capital-ao-menos-29-vezes-em-2014-cj5vtcn3d0tzuxbj0dtfbv3zg.html> (acesso em 05/07/2024)

## ANEXO B - ESCOLA DURANTE A ENCHENTE DE 2015

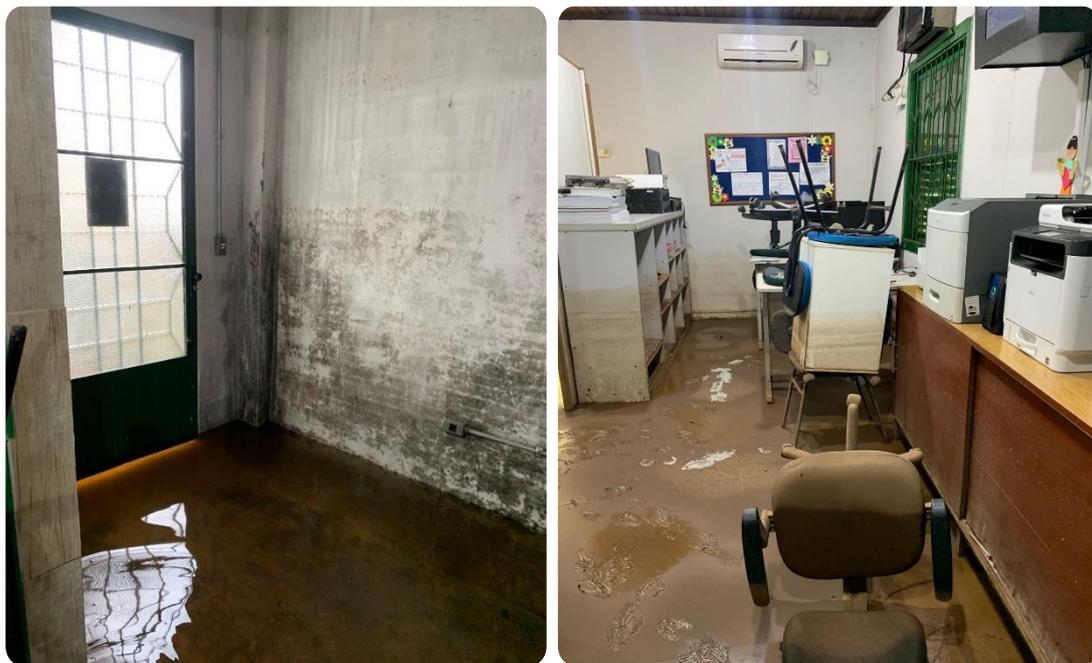


Pátio da escola alagado na enchente de 2015. Disponível em <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2015/10/familias-sao-transferidas-apos-enchente-atingir-abrigo-no-rs.html> (acesso em 07/07/2024)



Moradores abrigados na escola sendo removidos devido ao alagamento. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2015/10/agua-atinge-abrigo-e-forca-transferencia-de-familias-ao-ginasio-tesourinha-4874691.html> (acesso em 07/07/2024)

**ANEXO C - ESCOLA NA ENCHENTE DE 2023**



Fotos



tiradas pela direção da escola, durante a enchente de 2023.

## ANEXO D – CAÍQUE



## ANEXO E - BIBLIOTECA E CLUBE DAS MÃES



Biblioteca comunitária localizada na Ilha Grande dos Marinheiros, em Porto Alegre, apontada pelos alunos como referência cultural por servir também como sede do Clube das Mães. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2020/01/entidades-da-ilha-dos-marinheiros-suspendem-atividades-em-funcao-da-obra-da-nova-ponte-do-guaiba-ck5313yaj01yx01od6elpu5uv.html> (acesso em 07/07/2024)

## ANEXO F - SANTUÁRIO DE NOSSA SENHORA APARECIDA



Santuário que abriga Nossa Senhora Aparecida das Águas. Disponível em:

[https://sul21.com.br/cidadesz\\_areazero/2018/09/presa-para-temer-e-incerteza-para-milhares-de-familias-como-estao-as-obras-da-nova-ponte-do-guaiba/](https://sul21.com.br/cidadesz_areazero/2018/09/presa-para-temer-e-incerteza-para-milhares-de-familias-como-estao-as-obras-da-nova-ponte-do-guaiba/) (acesso em 07/07/2024)