

SEQUÊNCIA DIDÁTICA, A PARTIR DE UMA SITUAÇÃO GEOGRÁFICA, COM VISTAS À VALORIZAÇÃO PATRIMONIAL DE UM SÍTIO ARQUEOLÓGICO

DIDACTIC SEQUENCE, FROM A GEOGRAPHIC SITUATION, WITH THE OBJECTIVE OF VALUING THE HERITAGE OF AN ARCHAEOLOGICAL SITE

 Raquel Augusta Melilo Carrieri ^A

 Wallace Andrade ^A

 Fabio Soares de Oliveira ^A

^A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil

Recebido em: 21/11/2023 | 22/05/2025 DOI: 10.12957/tamoios.2025.80311

Correspondência para: Raquel Augusta Melilo Carrieri (raquelmelilo.ead@gmail.com)

Resumo

Considerando a premissa de que situações geográficas possibilitam aos sujeitos uma leitura refinada do mundo, apresentamos este estudo que se orientou a partir da seguinte questão: “Como uma sequência didática, desenvolvida a partir da ideia de situação geográfica, pode contribuir para a compreensão de patrimônio das ruínas de Cata Branca (MG)?”. O sítio arqueológico Mina de Cata Branca é uma área oportuna ao desenvolvimento de uma sequência didática aplicada ao ensino básico. Trata-se de um espaço que abriga um conjunto de ruínas que testemunham uma época de exploração do ouro, mais particularmente no final do chamado ciclo do ouro. Objetiva-se a criação de uma metodologia que permita ao indivíduo, por meio do desenvolvimento do raciocínio geográfico, ler o patrimônio como uma possibilidade de revalorização dos espaços. Para atender ao principal objetivo deste trabalho descortina-se, num primeiro momento, os conceitos norteadores e teorias que subsidiam a construção da sequência didática. Em seguida, apresenta-se e descreve-se a proposta e os resultados esperados após a aplicação. Acredita-se que a metodologia criada tem o potencial de gerar uma reflexão acerca do valor das localidades enquanto patrimônio, acionando os elementos de memória que compõem o espaço.

Palavras-chave: educação patrimonial, situação geográfica, raciocínio geográfico.

Abstract

Considering the premise that geographical situations enable subjects to have a refined reading of the world, we present this study that was guided by the following question: “How a didactic sequence, developed from the idea of geographical situation, can contribute to the understanding of heritage of the ruins of Cata Branca (MG)?” The Mina de Cata Branca archaeological site is an opportune area for the development of a didactic sequence applied to basic education. It is a space that houses a set of ruins that testify to a time of gold exploration, more particularly at the end of the so-called gold cycle. The objective is to create a methodology that allows the individual, through the development of geographic reasoning, to read heritage as a possibility of revaluing spaces. To meet the main objective of this work, we first uncover the guiding concepts and theories that support the construction of the didactic sequence. Next, the proposal and expected results after application are presented and described. It is believed that the methodology created has the potential to generate a reflection on the value of locations as heritage, activating the memory elements that make up the space.

Keywords: heritage education, geographical situation, geographical reasoning.

INTRODUÇÃO

A Educação Patrimonial apresenta-se como um conjunto de práticas e teorias que não necessariamente convergem num único sentido (como qualquer outro termo que é disputado por mais de um campo de conhecimento). Trata-se de “um instrumento de alfabetização cultural que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à





compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido.” (HORTA; GRUMBERG; MONTEIRO, 1999, p.4).

Espaços modificados por atividades produtivas de valor econômico e social e que ocorreram em contextos históricos passados, hoje representando sítios arqueológicos, são oportunos ao desenvolvimento de ações de Educação Patrimonial. Uma abordagem possível é a compreensão das transformações espaciais envolvidas na construção e transformação desses espaços, mediadas pela atuação de distintos grupos sociais ao longo do tempo em um determinado contexto ambiental. Uma maneira de abordar essas transformações, é considerá-las a partir de distintas situações geográficas.

A situação geográfica representa, de acordo com Silveira (1999), um produto provisório do movimento de totalização. Isso significa, em outras palavras, que a situação geográfica releva uma combinação de fragmentos de sistemas e objetos e das ações emanadas de um trabalho comum, solidário. Não sendo apenas um recorte territorial ou um nível escalar, a situação geográfica pode ser entendida como um método de análise que, ao desvelar a espacialidade dos fenômenos e eventos, apresenta-se como uma rica ferramenta de pesquisa e ensino.

Considerando a premissa de que situações geográficas possibilitam aos sujeitos uma leitura refinada do mundo, apresentamos este estudo que se orientou a partir da seguinte questão: “Como uma sequência didática, desenvolvida a partir da ideia de situação geográfica, pode contribuir para a compreensão de patrimônio das ruínas de Cata Branca (MG)?”

O sítio arqueológico Mina de Cata Branca é uma área oportuna ao desenvolvimento de uma sequência didática aplicada ao ensino básico. Trata-se de um espaço que abriga um conjunto de ruínas que testemunham uma época de exploração do ouro, mais particularmente no final do chamado ciclo do ouro. Conservar e estudar o sítio arqueológico Mina de Cata Branca torna-se, portanto, vital para a compreensão das dinâmicas espaciais relacionadas a uma atividade econômica que conferiu identidade a um lugar ao mesmo tempo que impactou as relações sociais e o quadro natural desse lugar.

Justifica-se a criação dessa sequência didática, como uma metodologia de Educação Patrimonial, em função da necessidade de ultrapassar a simples caracterização e descrição de áreas, práticas comumente utilizadas do ensino formal e informal. Entende-se que é necessário, por meio dos processos educativos alternativos, que se revalorize os espaços para além da capacidade que eles possuem de gerar riqueza e dinamicidade para o capital.

Tendo essa questão em mente, objetiva-se a criação de uma metodologia que permita ao indivíduo, por meio do desenvolvimento do raciocínio geográfico, ler o patrimônio como uma possibilidade de revalorização dos espaços. Para atender esse objetivo é necessário que se escolha 1) uma base teórica que dê suporte a essa leitura e 2) uma ferramenta educativa que permita o desenvolvimento de habilidades cognitivas individuais e coletivas. Nesse sentido, coloca-se em relevo a ideia de situação geográfica. Em seguida, apresenta-se o ensino por investigação como uma abordagem que permite que os indivíduos não somente ampliem sua percepção sobre patrimônio como também criem sínteses que conectem essas percepções individuais com o espaço.

A proposta de sequência didática visa atender a sujeitos da rede básica de ensino, dos anos Finais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Não se pretende, portanto, selecionar



previamente um público ao qual se destina a metodologia. A ideia é criar um conjunto de atividades que utilize linguagens acessíveis a mais de um segmento e que possa, portanto, ser reproduzida em vários contextos.

Para atender ao principal objetivo deste trabalho descortina-se, num primeiro momento, os conceitos norteadores e teorias que subsidiam a construção da sequência didática: situação geográfica, raciocínio geográfico e ensino por investigação. Em seguida, apresenta-se e descreve-se a proposta e os resultados esperados após a aplicação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A ideia de que a Geografia tem uma identidade peculiar em função de uma forma própria de pensar não é original. Nas primeiras décadas do século XX já aparecem escritos que desenvolvem, ainda que de maneira preliminar em alguns casos, a ideia de que a Geografia possui uma estrutura de pensamento que lhe confere status de ciência. A identidade da Geografia como um campo da ciência precisa, obviamente, de métodos, conceitos e teorias próprias e originais. É nesse sentido que emerge a situação geográfica e o raciocínio geográfico, abordagens teórico-metodológicas que serão elucidadas a seguir. Num movimento de transposição didática¹, a abordagem científica na Geografia Escolar pode ser realizada por meio do ensino por investigação.

Situação geográfica

Ainda que o espaço possa, e deva, ser considerado como uma totalidade, é necessário um esforço de delimitação dessa totalidade para que cada elemento seja compreendido na sua situação, no conjunto. Isso significa, para Silveira (1999), cindir a geografia do mundo em subtotalidades, que se tornam estruturas significativas para cada conjunto de eventos. Uma cisão da totalidade é “uma nova totalidade com um novo significado, uma estrutura num conjunto mais abrangente, uma estrutura e um sistema porque sua realidade é dada pelo movimento” (SILVEIRA, 1999, p.4). Um evento individualizado num contexto da totalidade e que expressa uma espacialidade pode ser entendido como uma situação geográfica.

A situação geográfica é, portanto, uma manifestação, um produto provisório do movimento de totalização, enquanto o evento pode ser visto como uma unidade de movimento desse processo. Silveira (1999) alerta para que não se interprete a situação como um simples recorte territorial, já que a situação

é uma combinação que envolve, de um lado, fragmentos e solidariedades vizinhos porque constituída de pedaços contíguos de sistemas e objetos e das ações emanadas de um trabalho comum e, de outro, vinculações materiais e organizacionais longínquas e mais ou menos alheias ao lugar, como as redes e as formas de consumo e produção globalizadas (SILVEIRA, 1999, p.7).

Não sendo apenas um recorte territorial ou um nível escalar, a situação geográfica precisa ser analisada tendo em vista a combinação de objetos e ações que estruturam e



dinamizam o espaço. Ainda que não tenha sido a base da sua pesquisa, Ratzel (1882 *apud* PEREIRA, 2021) já distinguia as expressões situação (*lage*) e posição (*stellung*) para valorizar, no primeiro caso, as relações e interações entre elementos constituintes do espaço. Pereira (2021) utiliza essas distinções para pensar em situação geográfica:

Ratzel definiu em separado as expressões situação [*lage*] e espaço [*raum*], fundamentando a primeira no fato evidente de os Estados não estarem isolados e sofrerem, constantemente, pressões por parte de seus vizinhos. Para além dos efeitos políticos e militares dessa condição, o autor associou à noção considerações sobre a civilização, os recursos naturais e a riqueza dos corpos políticos contíguos, os quais atuavam em estreita colaboração. Dessa maneira, os fatores geográficos que determinam a situação de um Estado teriam um valor relativo e deveriam ser vistos sempre de forma combinada e dependente de outros Estados. (Pereira 2021, p. 2).

Após as formulações iniciais de situação, Pereira (2021) defende que o termo foi utilizado recorrentemente por Ratzel, ganhando tratamento mais detalhado e complexo em seus escritos. O aspecto mais importante, para Pereira (2021) é a perspectiva relacional investida na noção de situação. A situação incorpora a posição e lhe adiciona algo mais.

Além de características como tamanho e forma de uma região, inclui também “pertencimento” [*zugehörigkeit*] e uma condição de dependência recíproca entre áreas vizinhas que poderia ser traduzida como interação ou troca [*wechselwirkung*]. Por reunir tanto a dimensão interacional referida como o âmbito físico e posicional dos lugares, a situação seria um dos conceitos geográficos mais significativos e completos, no entendimento do autor. (PEREIRA, 2021, p. 2).

Há que se considerar aqui as formulações dos geógrafos Milton Santos e Maria Laura Silveira, que se juntam a outros geógrafos no século XX, para distinguir de maneira bastante clara a situação e o local. Broek (1972), por exemplo, fala em termos de uma teoria geral da hierarquia espacial:

A localização tem dois aspectos: situação e local. A primeira explica, de modo geral, a existência de um centro urbano numa área favorável; a segunda é o ponto específico onde a cidade permanece. (BROEK, 1972, p.67)

As ideias de Ratzel, um geógrafo naturalista, e Broek, um geógrafo humanista, convergem no mesmo sentido quando ambos elaboram a ideia de situação: deve-se procurar ver além da natureza interna da própria área (lugar) para perceber suas relações externas com outras áreas (situações). A relação entre lugar e situação também aparece no trabalho de Silveira (1999), já que a situação

[...] decorreria de um conjunto de forças, isto é, de um conjunto de eventos geografizados, porque tornados materialidade e norma. Muda, paralelamente, o valor dos lugares porque muda a situação, criando uma nova geografia. Assim, ao longo do tempo, os eventos constroem situações geográficas que podem ser demarcadas em períodos e analisadas na sua coerência. (SILVEIRA, 1999, p.3).

A situação geográfica, por ser resultado de um feixe de força dos elementos que compõem o espaço, é sempre real e singular. Dessa maneira, a situação “nasce, à luz de uma teoria, como um concreto pensado, capaz de incluir o chamado real num prévio sistema de ideias” (SILVEIRA, 1999, p.24)). Em outras palavras, a situação geográfica requer um esforço de seleção e hierarquização das variáveis que serão consideradas. Esse talvez seja o avanço dos estudos mais recentes, tendo a obra de Silveira como referência para entender a situação como processo de investigação e não como um dado da realidade.



Assim, tem-se a situação geográfica como ponto de partida e chegada para a promoção do raciocínio geográfico e para compreensão dos elementos que constituem o real concreto.

Raciocínio geográfico

O foco, nesta pesquisa, será a análise de autores que auxiliam na construção de uma conexão entre a epistemologia e o ensino de Geografia. Por meio de várias abordagens, os autores selecionados defendem que a Geografia, ao longo de sua história como disciplina, edificou um corpo de conhecimento e técnicas que lhe permitiram compreender os fenômenos em sua dimensão espacial. Essa compreensão necessita de aparatos caros ao fazer científico: teoria e método. Mas uma outra dimensão pode ser percebida no fazer científico próprio da Geografia: a dimensão cognitiva. Ao mobilizar conceitos e métodos para pesquisar e analisar um fenômeno, o geógrafo desenvolve um corpo de habilidades mentais específicas. Ele desenvolve um raciocínio geográfico.

Entre os defensores que a Geografia é uma forma de pensar, destaca-se Gomes (2017). O autor defende a ideia de que a Geografia constitui como uma forma autônoma e original de estruturar o pensamento. Nesse sentido, Gomes (2017) advoga que a Geografia se baseia na estrutura posicional, nas relações e organizações do espaço. Ou seja, a Geografia ocupa-se em compreender a ordem espacial por meio da constituição de quadros geográficos que são capazes de evidenciar “conexões múltiplas pelo jogo de posições, partir da localização para pensar relações, julgar proximidades ou distância” (GOMES, 2017, p.37).

Richter (2010) define o raciocínio geográfico como uma capacidade cognitiva e intelectual que permite “interpretar os elementos e fenômenos que compõem e interferem a produção do mundo, a partir da ótica espacial” (Richter, 2010, p. 99). Para o autor, a educação básica deveria auxiliar o desenvolvimento do raciocínio geográfico para que o estudante seja capaz de interpretar elementos do cotidiano sob uma perspectiva espacial.

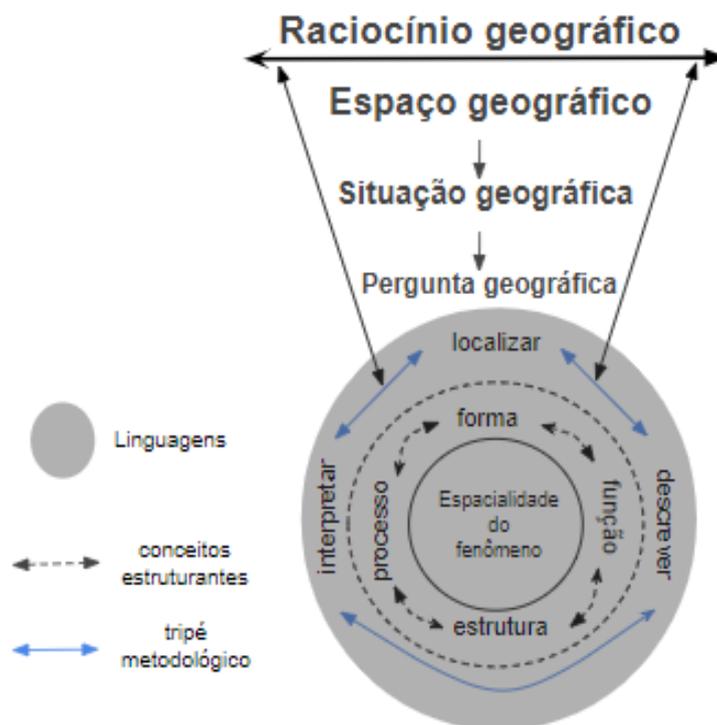
Bento (2013) também utiliza o termo raciocínio geográfico para nomear o conjunto de movimentos intelectuais que dão corpo e sentido ao fazer geográfico. Também numa perspectiva que pensa o ensino de Geografia, para Bento (2013), o raciocínio geográfico possibilita a construção de modos de pensar a partir de lentes geográficas que tem por objetivo promover o entendimento da produção do espaço e do homem.

Outra pesquisadora que se vale do conceito de raciocínio geográfico para pensar em práticas pedagógicas é Bomfim (2015). Para a autora, os conceitos geográficos, como lugar, paisagem, região, território, natureza e sociedade são os mais significativos para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, pois ao serem aplicados em situações de ensino, possibilitam a criação de um conjunto de instrumentos conceituais de questionamento e interpretação da realidade socioespacial.

Roque Ascensão e Valadão (2017) também defendem que o raciocínio geográfico é uma ação intelectual específica da Geografia, construída a partir da espacialidade do fenômeno. A interpretação de tal espacialidade, num contexto de ensino, demanda que o aluno perceba a relação entre o espaço e o fenômeno. Os autores consideram que o raciocínio geográfico se estabelece por meio da articulação entre conceitos estruturadores (espaço - escala - tempo), conceitos estruturantes (processo, função, forma e estrutura) e o tripé metodológico (localizar, descrever e interpretar).



Figura 1 - Esquema gráfico - raciocínio geográfico



Fonte: Melilo Carrieri (2023)

A partir das escolhas feitas para definir o raciocínio geográfico, buscou-se evidenciar que a Geografia é “uma forma de ver a Terra e não um inventário sobre seu conteúdo” (BROEK, 1972, p. 100). Essa forma de ver a Terra pressupõe um pensamento selecionado. Nesse sentido, o raciocínio precisa ser entendido como “o processo de chegar a conclusões com base em princípios e provas” (STERNBERG; STERNBERG, 2017, p. 438 *apud* CASTELLAR, 2019). Castellar (2019) completa dizendo que raciocinar

exigiria, pois, arranjar, pela lógica - formal ou dialética - conjuntos de componentes. A função de cada componente do raciocínio é atribuir validade à proposição quando se trata de uma dedução, ou de uma inferência, quando se trata de uma indução. (CASTELLAR, 2019, p. 15).

Entendendo que o raciocínio geográfico é formado por componentes, para além de descrevê-los com base na literatura sobre o tema, é necessário ressaltar que esses componentes são lidos com base no seu potencial de uso pedagógico e didático.

Elementos constituintes do raciocínio geográfico

Além de Castellar (2019), outros pesquisadores entendem que os princípios da Geografia constituem uma das referências para que seja possível identificar os componentes do raciocínio geográfico. A autora toma como base o trabalho de Rui Moreira para defender



que os princípios podem subsidiar a análise de problemas, situações e fenômenos no ensino de Geografia. Os princípios são, para Moreira (2013), os elementos fundantes que permitem compreender cada uma das fases de produção do espaço.

Os nomes dados aos princípios e a quantidade deles variam de acordo com a perspectiva teórica e temporalidade do autor. Santos (2012), por exemplo, destacou o princípio da unidade em Humboldt, o da extensão em Ratzel e o da conexão em Jean Brunhes. De acordo com Moreira (2013), a análise geográfica começa com princípios lógicos:

Primeiro é preciso localizar o fenômeno na paisagem. O conjunto das localizações dá o quadro da distribuição. Vem, então a distância entre as localizações dentro da distribuição. E com a rede e conexão das distâncias vem a extensão, que já é o princípio da unidade do espaço (ou espaço como princípio da unidade). A seguir, vem a delimitação dos recortes dentro da extensão, surgindo o território. E, por fim, do entrecruzamento desses recortes surge a escala e temos o espaço constituído em toda a sua complexidade. (MOREIRA, 2013, p. 117)

Os autores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Anos Finais Ensino Fundamental (2018) fez um recorte dos princípios destacando aqueles que consideravam chave na perspectiva do raciocínio geográfico.

Figura 2 - Princípios do raciocínio geográfico – BNCC

PRINCÍPIOS DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO, SEGUNDO A BNCC (2018)	
Localização	A localização pode ser absoluta (sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (relações espaciais topológicas ou interações espaciais).
Distribuição	A distribuição dos objetos pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pelo fenômeno geográfico.
Conexão	Interação entre fenômenos geográficos, próximos ou distantes.
Analogia	Um fenômeno é sempre comparável a outro. A semelhança entre fenômenos corresponde à unidade terrestre.
Diferenciação	A variedade dos fenômenos geográficos leva às diferenças entre áreas.
Ordem	Ordem ou arranjo espacial é o modo de estruturar o espaço de acordo com as regras da sociedade que o produziu.

Fonte: BNCC (2018). Adaptado pelos autores.

Todos os princípios destacados por Moreira e evidenciados na BNCC são inerentes à interpretação geográfica dos fenômenos. Mas além de interpretar o fenômeno, o educando precisa se apropriar de ferramentas intelectuais que o permitam entender as possibilidades de estudo das realidades espaciais enquanto recortes analíticos.

Mais do que selecionar princípios, o ensino de Geografia precisa articular linguagens, estruturas de pensamento e formas próprias do fazer geográfico. Não há possibilidade de selecionar, a priori, quais são os princípios que devem ser desenvolvidos em uma situação de ensino. Há, outrossim, uma possibilidade de ver o conceito em articulação com a situação geográfica como mobilizador de ações do raciocínio geográfico.

Sequência didática baseada no ensino por investigação

Antes de apresentar a proposta de sequência didática, vale elucidar o principal pressuposto teórico que lhe deu embasamento: o ensino por investigação. Vieira (2012), autora que fez um estudo fenomenológico sobre essa perspectiva de ensino, afirma que tal



proposta pode ser vinculada aos estudos de John Dewey (1859 - 1952) no início do século XX. O autor criticava o método de ensino em ciências que, na sua posição, “só enfatizava o acúmulo de informações acabadas, sem levar o estudante a entender a ciência como um método que transforma o pensamento” (VIEIRA, 2012, p.22).

Ainda segundo Vieira (2012), o ensino por investigação não se preocupa com a abordagem de determinados conteúdos, mas com os modos de fazer e com a construção do pensamento científico. Nesse sentido, encontra-se também auxílio na metodologia de De Moraes (2022), que faz uma conexão entre ensino por investigação e situação geográfica.

O trabalho de De Moraes (2022) destaca a concepção de “pensamento reflexivo”, da maneira como apresentada e estudada anteriormente por John Dewey. Desenvolveu-se naquele um arcabouço teórico-conceitual para aplicar os princípios e pressupostos do ensino por investigação ao ensino de Geografia, assim como no trabalho de Dewey, para que se fundamente a construção da sequência didática.

Para Dewey (1971), o método científico seria um modelo eficaz para utilizar as experiências dos estudantes “[...] para delas extrairmos luzes e conhecimentos que nos guiem para frente e para fora em nosso mundo em expansão” (DEWEY, 1971, p.93). Dito de outra forma, O autor defendia que o ato de investigar era o único procedimento capaz de proporcionar o conhecimento objetivo válido. Na síntese de De Moraes (2022):

Essa concepção do autor se baseia no entendimento de que os sujeitos aprendem quando os fatos estabelecem, na escola, conexões com a experiência individual. Sendo assim, o conhecimento relaciona-se com a experiência humana concreta, mais especificamente, é a solução prática de situações-problema vivenciadas no cotidiano. Tal solução é obtida por meio de investigações realizadas pelos sujeitos, e que tem como foco a descoberta e o controle sobre as situações e objetos físico-naturais. (DE MORAIS, 2022, p.12.)

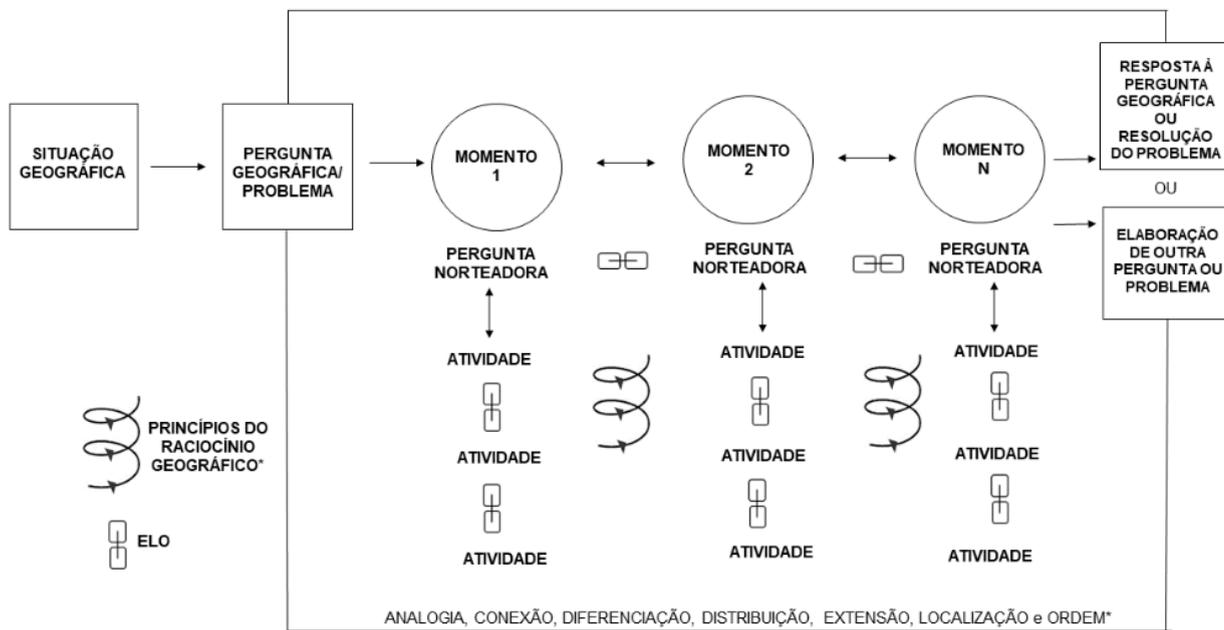
Segundo Vieira (2012), já na década de 1930 Dewey apresentava os principais estágios do método científico articulando-os com os objetivos do ensino por investigação para desenvolver o pensamento e a razão, formar hábitos da mente, aprender assuntos da ciência e entender os seus processos. Mas a concepção de pensamento reflexivo surgiria décadas mais tarde, associando à reflexão a investigação para construção de significados.

Segundo Dewey (1959), o ato de pensar não pode ser explicado de maneira exata, mas se pode observar alguns aspectos do pensar e podem ser indicadas as diversas formas pelas quais se pensa. Assim, ele entende que no processo educativo, a melhor maneira de pensar é chamada de pensamento reflexivo: “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe uma consideração séria e consecutiva”.

Diante dessas considerações, ressalta-se que este trabalho assume o ensino por investigação como um caminho didático-pedagógico que favorece a aprendizagem, não apenas em Geografia, mas também no campo da educação patrimonial, sobretudo no que se refere à análise de uma situação geográfica em determinado sítio a ser estudado com vistas à melhor conservação e compreensão do seu valor histórico e cultural.



Figura 3 - Modelo de Sequência Didática no Ensino de Geografia por Investigação



Fonte: De Moraes (2022)

ÁREA DE ESTUDO

O Sítio Arqueológico da Mina de Cata Branca está localizado no município de Itabirito, região Central do Estado de Minas Gerais, à margem direita da BR 356, nas proximidades do km 45, entre as cidades de Belo Horizonte e Itabirito. O sítio é um espaço que abriga um conjunto de ruínas que testemunham uma época de exploração do ouro, mais particularmente no final do chamado ciclo do ouro, após uma reativação da exploração sob capital estrangeiro no século XIX.

Como a localidade ainda é marcada pela exploração mineral, é importante apresentar (ainda que brevemente) uma contextualização histórica que explica seu processo de ocupação, a apropriação de recursos e o que fundamenta a noção de patrimônio associada à área.

Contextualização geo-histórica

Cata Branca teve sua área ocupada e reocupada sucessivamente entre os séculos XVIII e XIX por mineradores de diversas camadas sociais. Aos portugueses, homens livres eram distribuídos as datas², em tamanho proporcional ao número de escravos do proprietário. Posteriormente essas datas foram fragmentadas e chegaram às mãos de homens menos afortunados na forma de lavras de exploração de aluvião³, ou de superfície, típico do século XVIII, evoluindo para as lavras das camadas e dos viveiros auríferos, que constavam dos serviços no fundo dos vales, ou das encostas e dos serviços subterrâneos (BRASIL, 1984, p.17).



produção do que um alto padrão e uma baixa produção”, imputando as causas dos maus resultados aos seus compatriotas ingleses e não aos brasileiros (BURTON, 1983, p. 297-301).

A produção irregular da apuração de ouro em Cata Branca seguiu simultaneamente a falhas de segurança com implicações letais. A seguir uma relação com a menção de alguns viajantes, dentre outras fontes, sobre acidentes ocorridos anteriormente ao de 1844.

Quadro 1 - Sequência de acidentes conhecidos na Mina de Cata Branca.

Acidentes na Mina de Cata Branca descrito por viajantes e outros relatos			
Data relativa ao acidente	Relato feito por	Vítimas	Fonte
1839 ou antes	Ernst Hasenclever em 1839.	06 mortos em desmoronamento.	ALVES, 2015, p. 201.
Anteriormente a 1842	Conde de Suzannet em 1842.	11 mortos por desmoronamento.	SUZANNET, 1957, p. 111.
1842	Willian Willians em 1842.	Vários trabalhadores paralisados após serem atingidos por um relâmpago	HENWOOD, 1871, p.179.
Década de 1820	Francis Castelnau em 1843.	“Várias pessoas mortas em desabamento”.	CASTELNAU, 1949, p. 163-164.
1844	Richard Francis Burton em 1867	13 mortos por desmoronamento.	BURTON, 1983, p. 270.

Fonte: Compilação feita pelos autores.

O número de vítimas em um trabalho de alto grau de periculosidade é modesto, considerando os números divulgados. O próprio Louis de Chavagnes, então Conde de Suzannet comentou que “quanto a desabamentos parciais que fizeram poucas vítimas, nem se conta” (Suzannet, 1957, p.112). Os últimos cinco anos de atividade da Mina de Cata Branca sob a administração da companhia inglesa foram de resultados declinantes até a catástrofe de 1844.

Em meados de 1844 ocorreu o desabamento da galeria explorada e soterramento de dezenas de operários, homens escravizados. De acordo com os registros, dias depois do acidente ainda se ouviam vozes e gemidos dos negros em meio aos escombros. Ante a dificuldade de resgate, foi tomada a decisão de se desviar um curso d’água para inundar a mina, matando os trabalhadores sobreviventes afogados.

Muitíssimo bem explorado como referência à Cata Branca, o acidente que soterrou um número polêmico de trabalhadores encerrou essa fase da busca pelo ouro e resultou na falência da *Brazilian Company Limited*.

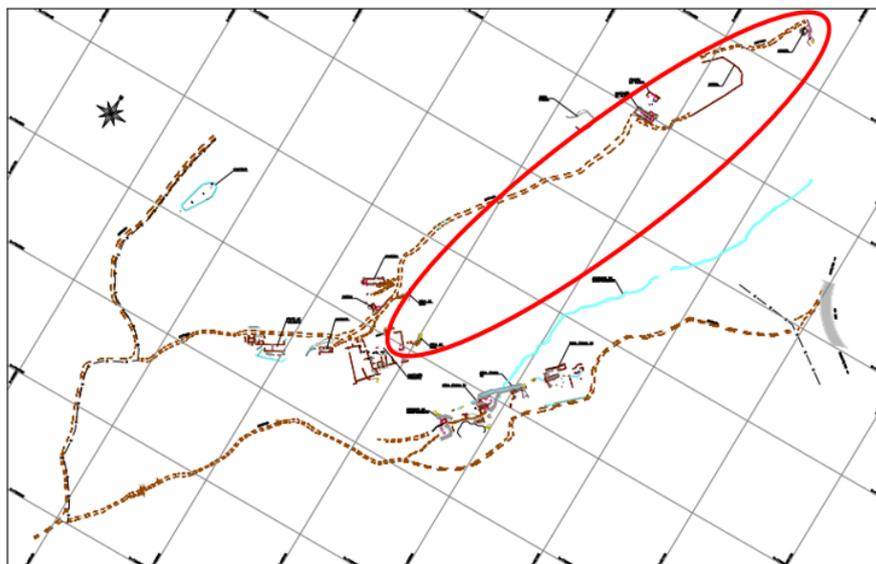
Ruínas

O Sítio Arqueológico da Mina de Cata Branca é composto por ruínas de mineração, habitação, canais, valetas, muros, galerias entre outras ocorrências, tratando-se de vestígios de ocupações e reocupações dos séculos XVIII e XIX. A área de principal interesse do nosso



objeto de estudo se dá no setor denominado Galeria de extração de minério conforme classificação do trabalho realizado por Hirashima (2003).

Figura 5 - Planta Geral do Sítio Arqueológico Mina da Cata Branca com destaque para a área da “Galeria de extração de minério”.



Fonte: Adaptado pelo autor de Lume Estratégia Ambiental. Cata Branca- Anexo 01- Planta geral, 2017.

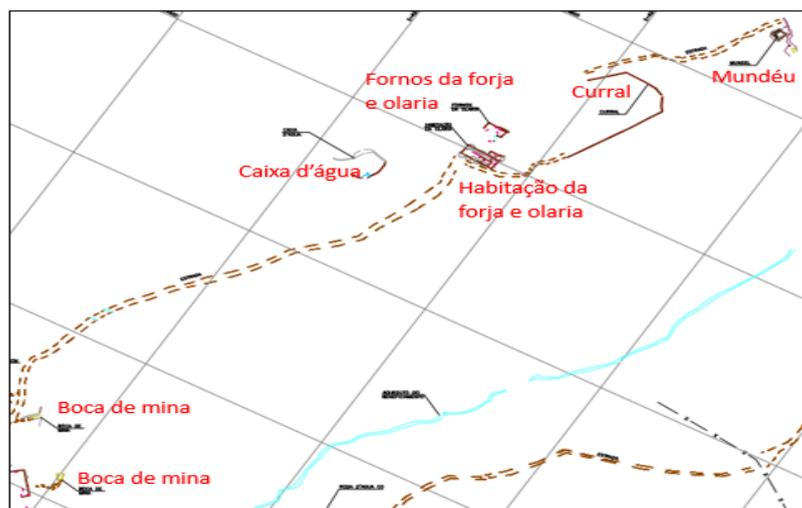
O setor da Galeria de extração de minério é composto pelas seguintes estruturas:

- Mundéu
- Curral
- Fornos da Forja e olaria
- Habitação da Forja e olaria
- Caixa d'água
- Bocas de mina

Nas imagens apresentadas é interessante observar a singularidade do local e as características das minas. Mesmo que as funções de todas as estruturas construídas naquela época não sejam totalmente claras, destacam-se suas localizações no terreno, as impressionantes altitudes alcançadas e suas condições físicas, que, por conseguinte, representam desafios consideráveis e questões cruciais para a segurança no ambiente de trabalho. Esse contexto ajuda a compreender significativamente a dinâmica dos incidentes e tragédias que ali ocorreram bem como a necessidade de conservar tais estruturas.



Figura 6 - Detalhe da planta geral contemplando a área da Galeria de extração de minério.



Fonte: Adaptado pelos autores de Lume Estratégia Ambiental.

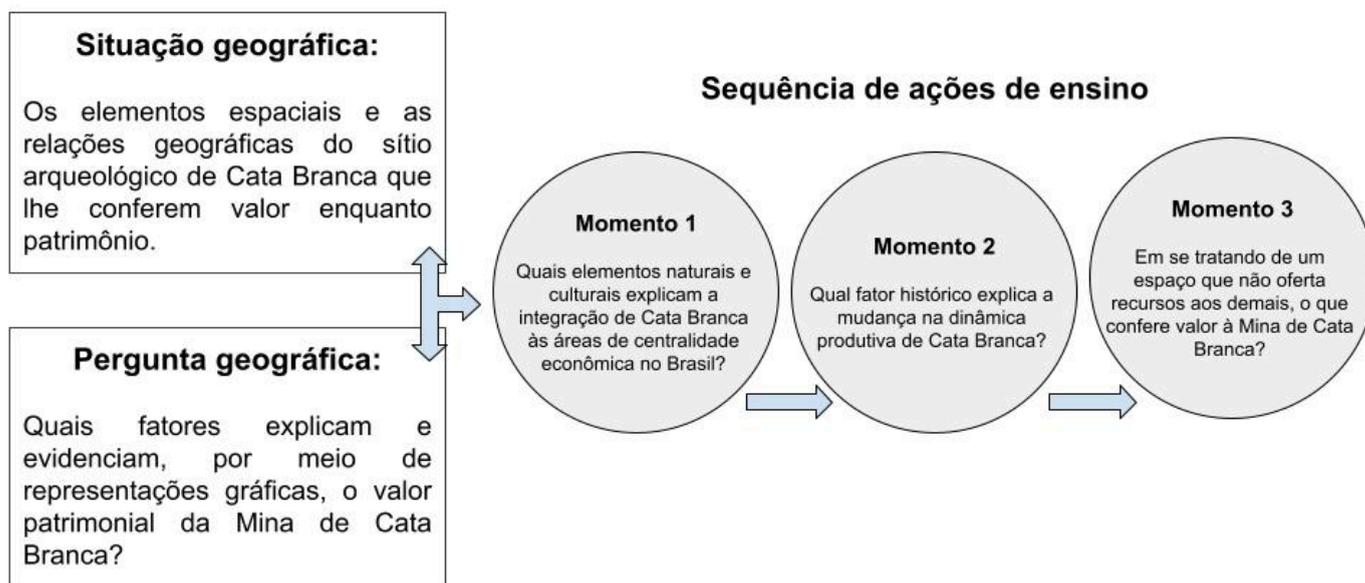
PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA TENDO COMO BASE UMA SITUAÇÃO GEOGRÁFICA

Tendo como referência os aspectos peculiares da Mina de Cata Branca, a proposta didática que responderá à questão central da pesquisa pode ser colocada a partir da seguinte questão “Quais fatores explicam e evidenciam, por meio de representações gráficas, o valor patrimonial do sítio da Mina de Cata Branca?”. Nesse sentido, a situação geográfica pode ser assim sintetizada “Os elementos espaciais e as relações geográficas do sítio arqueológico da Mina Cata Branca que lhe conferem valor enquanto patrimônio.”

Reforça-se que a situação proposta adquire teor geográfico ainda que não haja um evento preponderante. Defende-se a ideia de situação de uma maneira ampla, que evidencia a gama de relações presentes em um determinado espaço e que, por isso, é resultado de um conjunto de eventos sobrepostos numa dada localidade. É necessário lembrar que a inspiração teórica adveio da pesquisa de Ratzel e Broek, já mencionados neste trabalho.



Figura 7 – Sequência didática – Dinâmicas e características espaciais que evidenciam o valor patrimonial da Mina de Cata Branca



Fonte: elaborado pelos autores.

A operacionalização da sequência didática ocorrerá por meio de atividades que pretendem mobilizar ações próprias do raciocínio geográfico. Daí, os comandos sugerem as operações de localização, conexão e distribuição. Além disso, a atividade também sugere uma análise e leitura de paisagens em diferentes tipos de fontes.

A sequência didática proposta, por obedecer aos pressupostos do ensino por investigação, permite que a pergunta inicial seja respondida ao final das atividades (organizadas em momentos). Além disso, cada momento vem acompanhado de uma pergunta, que também precisa ser respondida quando da execução das atividades. Vale ressaltar que essas atividades não são meramente prescritivas pois, ao serem respondidas, demandam uma conexão entre as operações mentais requeridas. É por meio dessa conexão que se responde às perguntas que “abrem” cada momento.

Outro ponto que demanda ressalvas é o uso da sequência didática em diferentes níveis da educação básica, sendo sugerida a aplicação entre o sexto ano dos anos finais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Além da adaptação da linguagem, pode-se optar pela restrição de algum comando.



Quadro 2 – Sequência didática com descrição das atividades e materiais

Situação Geográfica	Momento	Materiais e linguagens	Princípios do raciocínio geográfico	Atividades
As características geográficas do sítio arqueológico de Cata Branca que lhe conferem valor enquanto patrimônio.	Momento 1 Quais elementos naturais e culturais explicam a integração de Cata Branca às áreas de centralidade econômica no Brasil?	Mapa “O Ouro das minas”, do Atlas Histórico do Brasil – FGV. Disponível em https://atlas.fgv.br/marcos/descoberta-do-ouro/mapas/minas-gerais-no-auge-da-mineracao Mapa virtual “Atlas Geoambiental de Minas Gerais” Disponível em https://institutopristino.org.br/atlas/municipios-de-minas-gerais/	Localização Distribuição Conexão	Mapa “O Ouro das minas”, do Atlas Histórico do Brasil – FGV. 1) Localize, no mapa, a área aproximada de ocupação da mina de Cata Branca. 2) Identifique os elementos culturais que explicam a conexão do povoado de Cata Branca com as áreas de centralidade econômica do Brasil no período analisado. 3) Identifique, no mapa, a informação que explica o tipo de exploração econômica de Cata Branca. Mapa virtual “Atlas Geoambiental de Minas Gerais” 4) Pesquise, utilizando a camada “geodiversidade”, o substrato geológico associado à área onde se localiza a mina de Cata Branca. Em seguida, explique como se dá a distribuição desse substrato na área de análise.
	Momento 2 Qual fator histórico explica a mudança na dinâmica produtiva de Cata Branca?	Linguagens diversas: imagens de plataformas digitais – fotografias áreas – fotografias do local.	* Princípios genéricos (não necessariamente ligados ao raciocínio geográfico): Interpretação Inferência Produção de sínteses	1) Pesquise, em fontes sugeridas pelo professor, o evento que marcou a história da Mina de Cata Branca. 2) Explique o motivo pelo qual esse evento modificou a dinâmica produtiva da localidade.



	<p>Momento 3</p> <p>Em se tratando de um espaço que não oferta recursos aos demais, o que confere valor à Mina de Cata Branca?</p>	<p>Mapa virtual “Atlas Geoambiental de Minas Gerais”</p> <p>Disponível em https://institutopristino.org.br/atlas/municipios-de-minas-gerais/</p> <p>Imagem 3D – visada de Cata Branca</p> <p>visada 3D</p> <p>Fotografias de Cata Branca</p> <p>Fotografias de Cata Branca</p>	<p>Localização</p> <p>Distribuição</p> <p>Ordem</p>	<p>1) Identifique os elementos espaciais que representam, no mapa virtual, o isolamento atual da Mina de Cata Branca.</p> <p>2) Selecione, entre as diversas camadas do mapa, aquelas que podem explicar a importância, do ponto de vista histórico, da Mina de Cata Branca. Organize essas camadas por meio de um ordenamento hierárquico.</p> <p>Imagem 3D e fotografias – visada de Cata Branca</p> <p>3) Selecione em fotografia ou imagens 3D a paisagem que melhor representa o valor patrimonial da Mina de Cata Branca.</p> <p>4) Produza um desenho que destaque no primeiro plano, o elemento patrimonial da paisagem escolhida por você na atividade 3.</p>
--	---	---	---	---

Fonte: Elaborado pelos autores.

O momento 1 tem a seguinte pergunta “Quais elementos naturais e culturais explicam a integração de Cata Branca às áreas de centralidade econômica no Brasil?” Por meio das atividades, os estudantes precisam identificar a rede de integração entre as áreas centrais do Brasil colônia enquanto um conjunto de elementos culturais (artificiais). O substrato rochoso, pesquisado em fonte indicada, refere-se ao conjunto de elementos naturais e são identificados pelos minerais metálicos explorados à ocasião do Ciclo do Ouro.

O momento 2 inicia-se com a seguinte pergunta “Qual fator histórico explica a mudança na dinâmica produtiva de Cata Branca?”. Por meio de pesquisa, em fontes indicadas pelo professor, os estudantes poderão compreender o desastre humanitário e econômico que marcou profundamente a história econômica da mina. A mudança na dinâmica produtiva justifica o atual isolamento econômico, o que leva ao momento 3 da sequência.

O momento 3 da sequência traz atividades que buscam responder a seguinte questão “Em se tratando de um espaço que não oferta recursos aos demais, o que confere valor à Mina de Cata Branca?”. A primeira provocação diz respeito ao uso da palavra “valor”, já que a atividade minerária foi interrompida pelo processo histórico investigado no momento 2. Ainda assim, a ideia é possibilitar a discussão acerca de outros tipos de valores que podem ser atribuídos aos lugares.



RESULTADOS ESPERADOS

Para que a aplicação da sequência didática obtenha os resultados esperados é necessário que se tenha em mente, em todos os momentos, que o objetivo da proposta é possibilitar uma compreensão mais acurada do valor patrimonial da Mina de Cata Branca. A chave analítica que permite essa compreensão, na visão aqui defendida, assume que os elementos e dinâmicas espaciais que elucidam as características da área e dos processos que a modificaram também descortinam seu valor patrimonial. Mas, como em toda a atividade educativa, os movimentos pressupõem uma relação dialógica contínua de maneira que o docente possa intervir quando as conclusões dos discentes estiverem distantes da análise proposta. Conforme já salientado, a intervenção do docente é necessária também na adaptação da atividade para que ela possa ser apropriada em diferentes níveis da educação básica.

Espera-se que no momento 1 os estudantes localizem a Mina de Cata Branca num mapa histórico, com configurações político territoriais diferentes das atuais. No ensino fundamental, sobretudo sexto e sétimo ano, esta atividade pode adquirir maior complexidade. Essa é uma oportunidade de desenvolver habilidades do pensamento espacial, como localização e orientação. Em outras séries ou anos, a oportunidade de extensão de abordagem associa-se a objetos de estudo. O docente pode estimular os estudantes a pensarem mais nas redes de escoamento da produção introduzindo novos tópicos de ensino, como os diferentes tipos de modal de transporte. Ao final do momento 1, espera-se que os estudantes identifiquem a área onde a mina de Cata Branca se localiza, as conexões com as áreas mais importantes da colônia e as razões que explicam essa conexão (exploração minerária).

Depois de identificar as razões pelas quais a Mina de Cata Branca já esteve integrada ao território brasileiro, o momento 2 insere um outro elemento à análise: um dos eventos que representa (atualmente) um importante marco na crítica à exploração predatória associada à mineração. Os estudantes precisam encontrar o acidente de 1844 que matou cerca de 100 pessoas escravizadas e, por meio de pesquisa, entender os efeitos desse evento. O comando da atividade solicita que se explique o motivo pelo qual o acidente modificou a dinâmica produtiva da localidade. Essa explicação não é simples e necessita, mais uma vez, de uma intervenção do docente. Os estudantes podem interpretar que o fim das atividades se relaciona a um processo de eventual julgamento e punição da empresa. Nesse sentido, a criação de hipóteses pode ser uma ferramenta didática interessante.

O momento 3 finaliza a sequência didática e é o movimento mais importante de toda a prática não apenas porque responde à pergunta inicial, mas porque permite um aprofundamento na medida em que relaciona elementos espaciais à ideia de valorização dos territórios. Embora não seja desejável trabalhar a polissemia da palavra valor, dada à maturidade cognitiva dos sujeitos, é possível que se contraponha valor econômico e valor cultural. Dessa maneira, mais do que a capacidade de gerar riqueza, o território onde a mina se localiza pode ser visto como um guardião da memória coletiva. Esse aspecto aproxima a educação patrimonial do ensino de Geografia pois a situação geográfica permite que se identifique, num dado espaço, as marcas do trabalho humano solidário (no sentido de uma produção coletiva, ainda que tenha objetivos difusos). As marcas seriam, nesse caso,



elementos fixos num dado recorte temporal, embora historicamente e constantemente transformados por fluxos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho partiu da premissa de que uma situação geográfica, num dado contexto de ensino, poderia potencializar a reflexão sobre patrimônio. Acredita-se que criação de um conjunto de atividades, organizada num todo coerente, atingiu essa finalidade.

Tendo como referência o estudo do patrimônio do Sítio Arqueológico da Mina de Cata Branca, a sequência didática possibilita, em uma primeira camada de leitura, a análise de diferentes representações gráficas do espaço, que utilizam linguagens variadas. Percebe-se que há um universo pouco explorado no que diz respeito ao potencial didático das linguagens gráficas que conectam os conhecimentos de patrimônio e estudos geográficos. Em função disso, escolheu-se representações imagéticas em dois momentos da sequência didática.

Além do potencial do uso de linguagens gráficas, a sequência didática também permite uma análise um pouco mais acurada na situação geográfica apresentada. A escolha de ações mentais conectadas ao raciocínio geográfico, além de operacionalizar didaticamente as análises sugeridas, resgata a episteme da Geografia numa situação de ensino.

Por fim, e não menos importante, a metodologia desenvolvida possui o potencial de promover uma reflexão sobre o valor das localidades enquanto patrimônio. Em muitos contextos, o valor econômico dos territórios é supervalorizado, o que evidencia a necessidade de uma ressignificação. Reconhecer uma localidade como registro de práticas produtivas do passado pode abrir caminho para novos olhares sobre seus usos possíveis, ao mesmo tempo em que mobiliza os elementos de memória que constituem e enriquecem o espaço.

NOTAS

1 - O uso do termo “transposição didática” não necessariamente usa os pressupostos da teoria que o subsidiou. Buscou-se apenas destacar o movimento de adaptação da linguagem acadêmica para um uso escolar/didático.

2 - Área com 4.356 m^2 demarcada para exploração de terrenos auríferos.

3 - Designação genérica das acumulações recentes de materiais detríticos (clásticos), formadas por cascalho, areia, silte e argila, ouro, diamante etc. transportados pela água (sistema fluvial) e depositados transitória ou permanentemente em leitos, margens e planícies de inundação.

AGRADECIMENTO

Agradecemos ao Curso de Especialização em Preservação e Difusão de Estruturas e Sítios Arqueológicos a Céu Aberto, resultado de uma parceria entre a empresa Vale S. A. e a Universidade Federal de Viçosa (UFV)



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTO, Izabella Peracini. A mediação didática na construção do conhecimento geográfico: uma análise do processo de ensino e aprendizagem de jovens do ensino médio e da potencialidade do lugar. 2013. 260 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

BRASIL Museu da Fazenda Federal. Ciclo da Mineração. Rio de Janeiro: IBGE, 1984.

BOMFIM, Márcia Virgínia Pinto. A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: entre a realidade e as possibilidades. 2015. 233 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Brasília: Base Nacional Comum Curricular, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em setembro de 2023.

BRASIL, Ministério do Turismo. Secretaria Especial da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) – Cadastro Nacional de Sítios Arqueológicos CNSA, 02 dez. 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/sgpa/cnsa_detalhes.php?24727. Acesso em: 03 out. 2023.

BROEK, Jan O.M. Iniciação ao estudo da Geografia. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

BURTON, Sir Richard Francis. Viagem aos planaltos do Brasil. 2 ed. Brasília: Brasiliense, t.1, 1983.

CARTA geográfica do termo de Vila Rica (...) 1801-1900. Documentos Cartográficos. Fundo Coleção de Documentos Cartográficos do Arquivo Público Mineiro – APM-080. AMP080. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/grandes_formatos/brtacervo.php?cid=740. Acesso em: 24 jul. 2023.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Raciocínio geográfico e a Teoria do Reconhecimento na formação do professor de Geografia. Revista Signos Geográficos, v. 1, p. 20-20, 2019. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59197/33478>. Acesso em julho de 2023.

CASTRIOTTA, Leonardo B. Patrimônio Cultural - Conceitos, Políticas, Instrumentos. Annablume; 1ª edição, 2009.

DE MORAIS, Jackson Junio Paulino. Ensino de Geografia por investigação: raciocínio geográfico e espacialidade do fenômeno. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/41376>. Acesso em: 29 set. 2023

DEWEY, John. Experiência e educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

DEWEY, John. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DUARTE, Neise Mendes. Sítio arqueológico da mina de Cata Branca: invisibilidade estrategicamente mantida. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2023.

GOMES, Paulo Cezar da Costa. Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

HIRASHIMA, Hayato. Um dia em Cata Branca: subsidios da arqueologia histórica e do geoprocessamento para a elaboração de um modelo sócio-espacial. 2003. 88f. Monografia (Bacharelado em Arquitetura) – Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. Guia Básico de Educação Patrimonial. Brasília: Museu Imperial/IPHAN/MinC, 1999.

LEITE, Frederico Arthur Souza; CASTRO, Paulo de Tarso Amorim. Inventário de geossítios localizados na RPPN Sítio Arqueológico Mina de Cata Branca (Itabirito-MG). Revista Brasileira de Ecoturismo, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 1–20, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/ecoturismo/article/view/14782>. Acesso em: 19 maio 2025.



LUME ESTRATÉGIA AMBIENTAL. Relatório Final de Pesquisa Arqueológica: Mina de Cata Branca, Itabirito/MG. Belo Horizonte, 2017.

MASSEY, D. The Geographical mind. In: Balderstone, D. (ed) Secondary Geography Handbook, Sheffield, Geographical Association. (2006).

MELILO CARRIERI, Raquel Augusta. Regionalização: a construção de um conhecimento pedagógico do conteúdo. 2023. 165 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/62541>. Acesso em: 19 maio 2025.

MOREIRA, Ruy. Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2013.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. Learning to think spatially: GIS as a support system in the K-12 curriculum. Washington: National Research Council Press, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2CGhNti>. Acesso em: 17 jul. 2023.

PEREIRA, S. N. Sobre a Situação Geográfica de Ratzel: breve nota, Terra Brasilis [Online], Disponível em: <http://journals.openedition.org/terrabrasilis/9284>. Acesso: 27 set. 2023.

RICHTER, Denis. Raciocínio Geográfico e Mapas Mentais: a leitura espacial do cotidiano por alunos do Ensino Médio. 2010. 320 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio. Apropriações conceituais e a estruturação do conhecimento do conteúdo por docentes geógrafos. Anais do evento IV Colóquio Internacional de Investigadores em Didática de la Geografía Redladgeo – Visiones y perspectivas de la educación geográfica en América Latina. Bogotá D.C, Colômbia, septiembre 6 al 9 de 2016.

SANTOS, Milton. Metamorfoses do espaço habitado. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. Por uma geografia nova. 6ª ed., 2ª reimpr. São Paulo: EdUSP, 2012.

SILVEIRA, M. L. Uma situação geográfica: do método à metodologia. Revista Território, [S.L.] v.4, n.6, p.21-28, 199

SOUZA, Tânia Maria F. de; REIS, Liana. Técnicas Mineratórias e Escravidão nas Minas Gerais dos Séculos XVIII e XIX: uma análise comparativa introdutória. In: XII Seminário sobre a economia mineira, 2006, Diamantina. Anais do XII Seminário sobre a Economia Mineira, Belo Horizonte: CEDEPLAR – UFMG, 2006. p. 1-23. Disponível em: <https://diamantina.cedeplar.ufmg.br/portal/download/diamantina-2006/D06A018.pdf>

SUZANNET, Conde de. O Brasil em 1845: semelhanças e diferenças após um século. Rio de Janeiro: Livraria-editora da Casa do Estudante do Brasil, 1957.

VIEIRA, Fabiana Andrade da Costa. Ensino por Investigação e Aprendizagem Significativa Crítica: análise fenomenológica do potencial de uma proposta de ensino. Orientador: Sílvia Regina Quijadas Aro Zuliani. 2012. 149 f. Tese. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru-SP, 2012.

COMO CITAR ESTE TRABALHO

CARRIERI, Raquel Augusta Melilo. ANDRADE, Wallace. OLIVEIRA, Fabio Soares de Oliveira. Sequência didática, a partir de uma situação geográfica, com vistas à valorização patrimonial de um sítio arqueológico. *Revista Tamoios*, São Gonçalo, v. 21, n. 2, p. 285-304, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/tamoios.2025.80311>. Acesso em: DD MMM. AAAA.