

O QUE EU TENHO A VER COM ESSA HISTÓRIA? VIVÊNCIAS ARQUEOLÓGICAS NAS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS

WHAT DO I HAVE TO DO WITH THIS STORY? ARCHAEOLOGICAL EXPERIENCES IN SOCIO-EDUCATIONAL PRACTICES

Suely Cristina Albuquerque de Luna

<lunaluna2001@yahoo.com.br>

Pós-Doutorado em Arqueologia

Universidade Federal de Sergipe (UFS), Sergipe, Brasil

Prof.^a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

<http://lattes.cnpq.br/4941715690112297>

RESUMO

O artigo faz uma breve reflexão sobre a necessidade da descolonização das práticas socioeducativas nos trabalhos arqueológicos, enfocando o desenvolvimento das ideias de História do Brasil e suas influências na composição dos conceitos de povo e nação que se encontravam arraigados na formação do pensamento intelectual brasileiro no século XIX e parte do século XX, e que infelizmente ainda estão presentes na atualidade. Ao mesmo tempo em que se efetua essa reflexão, também se exemplificam novas práticas que vão sendo adotadas pelos arqueólogos frente a essa realidade. Apresenta-se o trabalho aplicado na comunidade escolar de Curituba – Canindé do São Francisco – SE, fruto do projeto pós-doutoral da autora.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas socioeducativas na Arqueologia; Educação Patrimonial; Patrimônio; História do Brasil.

ABSTRACT

The article makes a brief reflection about the decolonization needs and socio-educational practices in archaeological works. The main focus is on the development of Brazilian History ideas and their influences on the composition of people and nation concepts, rooted in the formation of Brazilian intellectual thought during the 19th and part and of the 20th centuries, unfortunately still present nowadays. Simultaneously with this reflection, in this paper it will also be exemplified new practices adopted by nowadays archaeologists facing this reality. To fulfill this purpose, it will be presented the work applied in the school community of Curituba - Canindé do São Francisco - SE, as the result of the author postdoctoral project.

KEY-WORDS: Socio-educational practices in Archeology; Patrimonial Education; Heritage; History of Brazil.



1. INTRODUÇÃO

As práticas socioeducativas desenvolvidas nos trabalhos arqueológicos têm sido aprimoradas ao longo das duas últimas décadas. Os arqueólogos no início da Arqueologia no Brasil, década de 1960, apenas se preocupavam em realizar a pesquisa e apresentar os resultados

em eventos científicos e/ou publicá-los. No máximo as notícias dos trabalhos chegavam ao público através da mídia impressa ou televisiva quando se considerava uma descoberta arqueológica importante.

Nas décadas de 1970 e 1980 observa-se uma mudança de perspectiva da interação do trabalho arqueológico com o público em geral bem como com as comunidades que viviam nas circunvizinhanças dos sítios arqueológicos. Um dos principais meios de comunicação do arqueólogo com a comunidade compunha-se na realização de palestras sobre o que era Arqueologia e o que se buscava na pesquisa. Entretanto, isso era muito limitado, atingindo um público muito pequeno.

O advento da arqueologia de contrato nos anos 1980 trouxe à tona uma nova situação em relação ao patrimônio arqueológico brasileiro. As grandes obras que impactaram diversas regiões do país, como por exemplo, as hidrelétricas, fez com que uma nova legislação fosse elaborada em função da necessidade de salvaguarda do patrimônio arqueológico, histórico e cultural brasileiro. A obrigatoriedade da inclusão da educação patrimonial ao longo do desenvolvimento da pesquisa e o pensamento de uma arqueologia mais engajada socialmente por parte de inúmeros pesquisadores, fez com que se revissem as práticas socioeducativas aplicadas. Pode-se destacar a participação cada vez mais intensa da comunidade junto aos pesquisadores, na criação de conteúdos e práticas que estivessem mais perto de sua realidade.

Porém, as discussões acerca das formas e conteúdos dessas práticas ainda são questões que precisam ser revistas sob várias perspectivas metodológicas. Isto porque nas primeiras gerações de arqueólogos brasileiros não existia a educação patrimonial. Durante muito tempo ela não fazia parte da formação dos arqueólogos sendo “imposta” pelas necessidades dos novos tempos.

Neste artigo, adotaremos o viés da História como base para a discussão ora proposta para o tema da descolonização das práticas socioeducativas nos trabalhos de Arqueologia.

2. O NASCIMENTO DA HISTÓRIA DO BRASIL: DISCUSSÃO

Se começa com a discussão de como se compreende e se ensina a História do Brasil. Perguntando: em que base foi alicerçada a transmissão do conteúdo histórico repassado à

população, de maneira geral, sobre as origens do povo e da nação brasileira?

A construção da identidade da nação brasileira é um processo que teve a sua origem no século XIX, mais precisamente no período do segundo Império. Durante esse período vê-se a preocupação do Estado monárquico em colocar o Brasil no patamar das nações civilizadas, tomando-se como modelo de referência os processos que decorriam na Europa onde os novos Estados Nação forjavam as suas configurações identitárias por motivos geopolíticos e econômicos. A necessidade de buscar as suas origens se embasava no empoderamento das classes dominantes sobre a nova concepção econômica dominante, o capitalismo industrial, mas sem perder a sua matriz aristocrática e nobiliárquica. Na sua perspectiva isso asseguraria a continuidade de uma preponderância e domínio sobre as classes dominadas desde há muitos séculos e que, sob seu olhar, eram legitimamente corroboradas pela sua descendência.

Para o Brasil, o projeto de nação recém-inaugurado pela independência precisava de se basear num passado que trouxesse orgulho, tal como era concebido pelas nações europeias, através da exaltação de grandes realizações efetuadas por homens nobres. A identificação estaria relacionada aos “homens bons”, seus melhores exemplos estariam vinculados aos ilustres portugueses e luso-brasileiros católicos que, com sua luta e perseverança, teriam moldado e domado as terras incultas e assoladas por índios considerados como pessoas sem cultura ou civilização. Na opinião das elites brasileiras, os africanos e seus descendentes que incorporavam a sociedade local contribuía a criar um cenário de grande caos e barbárie. Assim, as glórias vividas, que deveriam constituir o quadro da memória nacional, naturalmente teriam que vir desse grupo de grandes heróis brancos, coadunando a sua narrativa histórica de acordo com os interesses do novo império, sendo assim construída uma história dos vencedores.

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, teve um papel preponderante na formação dessa ideia de Brasil. O quadro dos sócios que fundaram o IHGB era formado por políticos e burocratas do Império que vislumbraram a consolidação do Estado nacional. Segundo Gonçalves “criaram um projeto historiográfico em que o sentido de experiência do tempo orientou-se pela intenção de afirmar o Estado monárquico brasileiro como espelho de civilização” (GONÇALVES, 2010, p. 1). Fundamentando-se nos discursos escritos em artigos publicados na revista do IHGB, observa-se a necessidade de se arquitetar uma base para a escrita da história e de seu papel na obra civilizadora do Brasil.

A tarefa do IHGB foi orquestrar a junção do passado do Brasil, que estava fragmentado e espalhado no vasto território, resgatando do esquecimento os feitos e fatos notáveis que demonstrariam a preexistência do país¹, ou seja, que a sua matriz vinha do período colonial e que este vinculava sua origem à civilização europeia. Assim, o marco temporal para o nascimento da História do Brasil estava definido, devendo-se salientar que a independência foi o momento da soberania do povo brasileiro julgado como sendo o mais importante momento nacional.

Em 1840 o Instituto lança um concurso para eleger o melhor plano de trabalho de como escrever uma história do Brasil, tendo como vencedor Karl Philipp von Martius. Nessa obra, *Como se deve escrever a história do Brasil*, ele lança as bases do mito da "democracia racial brasileira", distinguindo o papel de cada raça na formação do povo brasileiro, afirmando que "... o predomínio da raça branca-civilizada-civilizadora não somente guiaria a formação da população mas também deveria orientar a própria composição da história" (GONÇALVES, 2010, p. 8). Esta concepção de democracia racial mais tarde foi desenvolvida por Gilberto Freyre em seu livro *Casa Grande e Senzala*, editado em 1933. Para Von Martius a formação de uma história centralizadora que criasse o sentimento de "amor à pátria" era fundamental para que se mantivesse a unificação nacional baseada na monarquia e no catolicismo. Aflorar as diversidades existentes não resultou interessante na medida em que alguns elementos se consideravam depreciativos e, portanto não deveriam constar ou ser silenciados no processo de formação da nação, pois eles eram vestígios passados que se queriam esquecer e que era depreciador na formação da nova nação.

O Brasil precisava de uma história, segundo a elite do IHGB, composta por um panteão de heróis com ela identificado, que tivessem exercido importantes papéis na eclosão dos grandes acontecimentos que marcaram a construção da nova nação, porém sem deixar de lado a adoção e enaltecimento dos valores culturais e sociais provenientes da Europa. E quem assumiu o papel para inventar esse Brasil foi Francisco Adolpho Varnhagen.

Seguindo o projeto de escrita da História do Brasil pensada pelo IHGB, Francisco Adolpho Varnhagen escreve o livro, *"Historia Geral do Brazil, isto é: do descobrimento, colonização, legislação e desenvolvimento deste Estado, hoje império independente, escripta em presença de muitos documentos autênticos recolhidos nos archivos do Brazil, de Portugal, da*

1 Sobre este aspecto ver o discurso do 1º Secretário do IHGB, Januário da Cunha Barbosa. Discurso recitado no acto de estatuir-se o Instituto Historico e Geographico Brasileiro. Revista do IHGB. 1:9-18, 1839.

Hespanha e da Hollanda”, publicado em 1854, com a intenção de conceder um olhar abrangente sobre o passado brasileiro desde 1500.

Nas palavras de Guimarães o projeto historiográfico engendrado pelo IHGB estabelece que

[...] Ao definir a Nação brasileira enquanto representante da idéia de civilização no Novo Mundo, esta mesma historiografia estará definindo aqueles que internamente ficarão excluídos deste projeto por não serem portadores da noção de civilização: índios e negros. O conceito de Nação operado é eminentemente restrito aos brancos, sem ter, portanto, aquela abrangência a que o conceito se propunha no espaço europeu. Construída no campo limitado da academia de letrados, a Nação brasileira traz consigo forte marca excludente, carregada de imagens depreciativas do “outro”, cujo poder de reprodução e ação extrapola o momento histórico preciso de sua construção. (GUIMARÃES, 1988, p. 7).

Varnhagen inicia seu livro com uma citação da fala do Visconde de Cayru: “A importância de uma Historia Geral de qualquer Estado independente é reconhecida em todo o paiz culto”, na qual já delinea o seu pensamento em relação à sua visão da História e das raízes do modelo cultural a ser seguido.

Ele defende que a independência política da nova nação não pode significar o abandono do legado colonial, mas o aprofundamento dos vínculos do Brasil (bárbaro e atrasado) com a Europa (racional e progressista). O futuro deve ser o passado aprimorado, aperfeiçoado: um Brasil eminentemente português erguido pela aristocracia branca e fomentado pela Coroa, que agora já não é mais externa e sim interna. Aliás, é por esse motivo que Varnhagen defende e aceita o processo de independência: porque ele fora efetivado por um príncipe lusitano. A independência não veio contra a realeza, mas sim pelas suas próprias mãos. O Brasil era agora português (civilizado), imperial (monárquico) e além de tudo independente! Caso contrário, certamente reinaria em nossas terras o caos, a fragmentação do território, tal como ocorrera em outras novas nações latino-americanas, segundo a visão de Varnhagen.

Historia Geral do Brazil reforça os estereótipos sobre a fauna e a flora brasileiras, aprofundando a descrição da Carta de Pero Vaz de Caminha no ato da chegada dos invasores. De acordo com Varnhagen, nesse cenário os indígenas são adjetivados de “gentes vagabundas” (outro estereótipo)

[...] Eram falsos e infieis; inconstantes e ingratos, e bastante desconfiados. [...] Não tinham ideas algumas de sã moral; isto é, da que nasce dos sentimentos do

pudor e da sensibilidade, da moral que respeita o decoro e a boa fé; e eram dotados de uma quasi estúpida brutalidade, e difíceis de abalar-se de seu gênio fleumatico. (VARNHAGEN, 1854, p. 130-131).

Se pudéssemos questionar a Varnhagen se o Brasil poderia ter um futuro promissor a partir de uma noção de nação que tivesse como pilares as suas raízes indígenas e o seu passado, ele certamente responderia: "Jamais!".

Pelo contrário, na sua concepção, o presente e o futuro do país assentavam num passado muito distinto. Ele incidia fundamentalmente no protagonismo de sujeitos que tinham vindo de fora para pôr fim à barbárie dos autóctones. Referia-se à missão árdua, evangelizadora e civilizatória que supostamente fora incumbida por Deus aos portugueses e através da qual se dissiparia o mal desta terra, levando "a palavra" e a cultura branca aos gentios pagãos e antropófagos. Nesse sentido, as origens aborígenes e primitivas deveriam ser apagadas do discurso, para o bem da nação. Na percepção desses pensadores, as três letras introduzidas no vocabulário indígena pelo português (L = lei, R = rei e F= fé) como símbolo dos novos tempos, trouxeram na essência das suas ideias a civilização para o mundo caótico em que eles viviam.

No que diz respeito ao desaparecimento avassalador de povos autóctones, Varnhagen diz que não houve genocídio ou extermínio. Os mesmos foram desaparecendo em virtude dos sucessivos cruzamentos, sendo os homens brancos preferidos pelas índias pela sua aparência, decência e virilidade.

Nestes pequenos trechos da escrita de Varnhagen podemos observar a forma como tratou a posição dos índios em sua obra. Quando descreve os modelos de assentamento e organização interna.

[...] Por toda a extensão que deixamos descripta não havia povoações fixas e que descobrissem em seus habitantes visos de civilização permanente; nem ainda nas serras do sertão, onde se encontrou mais alguma cultura; sendo as cazas de terra, como as dos Africanos menos civilizados, e os moradores dellas idolatras. (VARNHAGEN, 1854, p. 97).

Nestes outros trechos não reconhece a diversidade dos povos indígenas brasileiros.

[...] Essas gentes vagabundas, que guerreando sempre povoavam o terreno que hoje é do Brazil, eram segundo parece verdadeiras emanações de uma só raça ou grande nação; isto é, procediam de uma origem commum, e falavam todas dialectos da mesma lingua, que os primeiros colonos do Brazil chamaram geral, e era a mais espalhada das principaes da America Meridional. [...] E não só falavam

dialectos idênticos , como em geral se denominavam a si quasi sempre do mesmo modo: Tupinambá. Se no Maranhão como no Pará, na Bahia como no Rio, houvesseis perguntado a um índio de que nação era, responder-vos-hia logo: Tupinambá. Parece pois que Tupinambá se chamava o primitivo tronco nacional, donde se tinham separado todos aquelles ramos, garfos e esgalhos,... (VARNHAGEN, 1854, p. 99)

Com relação aos trabalhos de outros cientistas, tratava-os com desprezo e desdém, já que para ele o estudo dos povos indígenas era inútil, pois tudo já se sabia sobre eles.

[...] Seguindo com esta analyse, applicada a muitos outros nomes que até agora se nos inculcavam como distinguindo nacionalidades, enchendo-se com elles paginas de livros e obrigando-nos a ganhar tédio a tantos catálogos de taes vozes barbaras a que não ligávamos nenhuma idéa, nos chegaremos a convencer de que taes nomes de nações não são mais do que alcunhas, com que se designavam as caviam bildas visinhas umas ás outras,—alcunhas que em geral ser a denunciar, se se odiavam ou respeitavam, e se se consideravam ou não com certa distincção, em virtude de algum bom ou máo costume ou qualidade particular. (VARNHAGEN, 1854, p. 101)

A ideia de pátria, as glórias e a exaltação de ações ilustres proposta pelo autor só poderia ser entendida por pessoas civilizadas.

[...] Não conheciam as delicias do amor da pátria, porque, nômade, pátria não tinham; a tão curtos horisontes limitavam suas idéas de nacionalidade que pouco além passavam ellas do alcance do tiro de seus arcos. A satisfação de contarmos maior número de indivíduos por compatriotas, de pertencermos a uma família mais crescida, e de gloriarmo-nos com as acções illustres de maior número de indivíduos por quem nos imaginamos representados, não pode ser apreciada senão pelos povos que ja chegaram a certo gráo de civilisação. (VARNHAGEN, 1854, p. 103)

Varnhagen cria uma narrativa na qual o cristianismo e a civilização teriam sido os responsáveis por retirar os povos indígenas da barbárie e atraso. Além disso, afirma que os mesmos não tinham uma história mais além de um passado recente assinalado pelo registro etnográfico. Ainda assim, este era entendido muito mais como uma curiosidade do que um trabalho científico. Tais concepções resultavam de um desprezo total por essas populações que, segundo o autor, não mereciam atenção.

[...] Para fazermos porém melhor idéa da mudança ocasionada no paiz pelo influxo do christianismo e da civilisação, procuraremos dar uma noticia mais especificada da situação em que foram encontradas as gentes que habitavam o Brazil; isto é, uma idéa de seu estado, não podemos dizer de civilisação, mas de barbárie e de atraso. De taes povos na infância não ha historia: ha só ethnographia. Nem a chronica de seu passado, se houvesse meio de nos ser

transmittida, mereceria nossa atenção ... (VARNHAGEN, 1854, p. 107-108).

Essas ideias concebidas durante o período imperial estão presentes na base formativa das ciências humanas no Brasil, como as relacionadas a eugenia, de que a situação de atraso no País devia-se à má qualidade da origem do povo brasileiro (leia-se índios e negros). E por isso era necessário efetivar um projeto de embranquecimento da nação através da entrada maciça de uma população branca e europeia. Sendo essa uma das bases do fomento da imigração estrangeira durante a segunda metade do século XIX.

De acordo com a antropóloga Maria Eunice Maciel nos

[...] pressupostos eugênicos, a hereditariedade determinaria o destino do indivíduo, ou seja, as condições de sua vida já estariam dadas de antemão, e seu futuro desenhado ao nascer segundo a classificação de determinados critérios que o colocavam numa categoria “inferior” ou “superior”. [...] Todavia, esse quadro não era aplicado apenas a indivíduos, mas, principalmente, às raças, baseando-se num determinismo racial (se pertence a tal raça, será de tal forma) fazia com que a hierarquia social fosse traduzida por hierarquia racial. (MACIEL, 1999, p. 121).

No Brasil, a partir dessas ideias ou como consequências delas advêm outras posturas relacionadas às populações indígenas, negras e mestiças que ocasionaram (e ocasionam) justificativas de práticas discriminatórias e racistas, como por exemplo, a de que o atraso socioeconômico estaria ligado a esta diversidade étnica que empobrecia a capacidade da inteligência, pois no século XIX teorias vinculadas à escola evolucionista racista propagavam a supremacia da raça branca como a mais apta e capaz na conquista da ilustração e civilização.

Descender de populações consideradas atrasadas fomentou um rechaço a compartilhar e ter a “sua” história vinculada a povos que apenas eram lembrados através de condições de barbárie, escravidão e falta de religião, no caso a católica apostólica romana. O não reconhecimento da história desses povos superou o âmbito das questões político-ideológicas perpetradas por um contingente “branco”. Ele persiste até hoje arraigado na formação das novas gerações através de um processo formador de identidade nos demais segmentos sociais. Essa história foi assimilada também por grande parte daqueles que eram discriminados e marginalizados pela sociedade brasileira dá a sensação de que essas pessoas não estavam incluídas nela, com exceções de resistência dignas de nota, como os movimentos de Canudos (BA) liderado por Antônio Conselheiro (1893-1897), da Comunidade do Caldeirão de Santa Cruz do

Deserto (CE) comandada pelo beato José Lourenço (1894-1937) e da Guerra dos Marimbondos (PE) sem liderança (1851-1852).

3. COMO FAZER A DESCONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA NA ARQUEOLOGIA

Nas suas atividades de pesquisa, a Arqueologia tem um papel preponderante na desconstrução das ideias que povoaram (e que ainda povoam, ao menos em parte) a formação da população brasileira ao longo de séculos. Tarefa nada fácil, mas desafiadora.

No imaginário da maioria da população, permanece um vazio a respeito de sua própria história, sabe-se mais da história dos “outros” que da própria. A luta por transmitir a importância da história dos povos aos quais não foi concedido o direito de incorporar-se no processo da identidade nacional nem constar da sua narrativa permanece uma batalha nos tempos atuais.

A nossa experiência ao trabalhar com as comunidades que se encontram nas circunvizinhanças dos sítios arqueológicos, suscitou o questionamento de alguns conceitos que devem ser aqui destacados.

- 1) Qual é o conceito de História que vamos discutir?
- 2) O que é Memória?
- 3) E o que significa Identidade?
- 4) O que é Cultura?
- 5) O que é Patrimônio e o que patrimonializar?
- 6) O que é e para que serve a Arqueologia?

A metodologia adotada foi a construção coletiva desses conceitos através da partilha de experiências vivenciadas por cada um dos indivíduos. Assim se tratou de recuperar a forma como esses elementos se inserem nos seus quotidianos sem seguir um roteiro de discussão rígido. As conversas fluíram a partir de algo que se observou no grupo específico no qual se estabelecia o diálogo², normalmente um objeto portado por alguém, uma roupa, uma expressão linguística ou até mesmo o silêncio.

² Entenda-se a palavra diálogo como uma conversa entre duas ou mais pessoas que manifestam suas ideias ou afetos de forma alternativa.

O que interessa não é levar ou mostrar um conhecimento acadêmico acerca do contexto histórico, arqueológico ou cultural, mas antes de tudo conhecer as percepções do grupo sobre cada ponto apresentado. Dessa forma se favorece um processo de aproximação entre o sujeito e a sua história, tornando-o consciente de que ele próprio é um agente construtor dessa narrativa, que a memória não se situa apenas no plano individual, mas se traslada também ao âmbito coletivo ou daquilo que ele não se lembra. Objetivando esclarecer que a identidade de um grupo não se resume aos termos enunciados por um documento formal elaborado por autoridades do Estado, mas que esta vai mais além de um nome/designação, de um gênero ou quaisquer rótulos implantados. Do mesmo modo, se transmite a ideia de que dita identidade pode ser reconstruída ou modificada, de forma individual e coletiva. Isto porque a cultura não é só a dos outros, e não se limita a formas convencionadas de arte, música, literatura, entre outras, mas emerge do dia a dia de cada pessoa e é um processo infinito. A noção de patrimônio reivindicada está longe daquela que frequentemente é imposta por governos e mídias ao secularizar nomes e monumentos significativos. No que concerne especificamente à Arqueologia considerou-se importante esclarecer que não se trata de uma prática alheia de pessoas que vivem atrás de fragmentos e coisas velhas para acumular em laboratórios e museus aos quais ordinariamente eles, pessoas comuns, não têm acesso.

Acredita-se que ao trabalhar os conceitos assinalados nas práticas educativas relacionadas à Arqueologia promove-se a descolonização das atividades socioeducativas. Ela constitui um momento ideal para que, tanto o público alvo como os agentes promotores questionem e se liberem de velhas e arraigadas crenças. Entre elas se inclui uma concepção do “outro” como um recipiente vazio pronto a ser preenchido pela “enorme” sapiência acadêmica. A estes cabe também o papel de aprendizes diante dos conhecimentos gerados pelas comunidades envolvidas em seus trabalhos.

4. MOSTRA DE CASO: A COMUNIDADE ESCOLAR DE CURITUBA – CANINDÉ DO SÃO FRANCISCO – SE.

O trabalho realizado fez parte do resultado do Pós-Doutorado na Universidade Federal de Sergipe – Campus Laranjeiras, junto ao Programa de Pós-Graduação em Arqueologia (PROARQ), no ano de 2015, financiado através de bolsa pela Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os campos de atuação estão vinculados ao tema da Arte Rupestre, mais especificamente dos sítios com esta categoria de vestígios encontrados na Área Arqueológica de Xingó. A pesquisa foi desenvolvida em conjunto com a Prof.^a Suely Martinelli que versou sobre a continuação do levantamento arqueológico de sítios rupestres na região dos platôs ao longo do cânion do rio São Francisco, objetivando entender a ocupação da área e qual(is) foi(ram) o(s) produtor(es) desses vestígios, bem como realizar estudo sobre a conservação e preservação dos painéis rupestres encontrados. O projeto da Prof.^a Martinelli foi aprovado e financiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq).

Propõe-se também a realizar atividade de extensão, mediante um trabalho de educação patrimonial que visa a difusão dos resultados obtidos nas pesquisas arqueológicas como um dos pontos para a conscientização patrimonial, inclusão social e cidadania histórica, juntamente com conhecimentos e saberes da comunidade. O público alvo foram turmas das escolas públicas municipais, Escola Municipal Dr. Augusto do Prado Franco (turmas do Ensino Fundamental II e EJA) e Escola Antônio Alexandre dos Santos (turmas do 5º ano do Ensino Fundamental) do distrito de Curitiba do município de Canindé do São Francisco. As atividades foram efetuadas junto com alunos do PROARQ-UFS, como parte de disciplina Arqueologia Pública por nós ministrada.

Porquê Curitiba?

Na área do distrito de Curitiba encontram-se diversos sítios arqueológicos com arte rupestre, a maioria deles registrados pela Prof.^a Martinelli à época do desenvolvimento do Projeto Arqueológico de Xingó – PAX (décadas 1980-1990). Na atualidade continuam sendo identificados e cadastrados novos sítios pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN.

METODOLOGIA

Como o tempo disponibilizado era curto, pensou-se em realizar o trabalho da maneira mais objetiva possível, ainda que sem perder a flexibilidade e criatividade perseguidas. As oficinas planejaram-se para gerar conteúdos estimulantes que se ativariam através das trocas de conhecimentos entre profissionais e os estudantes, considerando o olhar deles sobre sua realidade como referencial para as ações dos ministrantes. Os temas História, Memória, Identidade, Cultura, Patrimônio e Arqueologia, foram construídos através das vivências dos alunos, e consolidados por atividades como: (a) exposição fotográfica e de objetos; (b) três tipos

de jogos (jogo das adivinhas, jogo do patrimônio e o tabuleiro gigante); (c) percepção, desenho e remontagem de potes de cerâmica. As diversas opções de atividades permitiram a flexibilização do uso de cada uma delas durante a mediação, tornando cada oficina única.

4.1. BASE PARA ROTEIRO DAS OFICINAS

HISTÓRIA

- Somos seres históricos – tudo tem História.
- A importância de conhecermos a História.

MEMÓRIA

- Memória é uma vivência pessoal e subjetiva.
- Conceito de memória.
- Memória e os sentidos – olfato / paladar / tato/ visão/ audição.
- Memória Coletiva e Memória Individual.
- Imagens utilizadas: pessoa lembrando (quadrinho), perfume, comida, pele de bebê, paisagem de feira, música e instrumento – aboio.

IDENTIDADE

- Atribuída e construída.
- Coletiva e Individual.
- Imagens utilizadas: RG, Cavalaria e Vaqueiro.

CULTURA

- Cultura é exclusividade do ser humano.
- Culturas são diferentes e dinâmicas.
- Imagens utilizadas: quilombola, indígena Funi-ô, barcos do São Francisco, vaquejada, cangaço, pintura rupestre, indiano, Inuit.

PATRIMÔNIO

- O que é Patrimônio?
- Tipos de Patrimônio: Material e Imaterial.
- Valores.
- Imagem utilizada: rio São Francisco e o Nilo (relação homem e natureza).

O QUE É ARQUEOLOGIA?

- Imagens utilizadas: Indiana Jones, Lara Croft, alienígenas, dinossauros, caça de tesouros, Jack Chan (percepção do real, do criativo, do Legal e do inventivo).
- Escavação.

ARQUEOLOGIA

- A profissão e o profissional.
- A importância do trabalho arqueológico.

ARQUEOLOGIA EM CANINDÉ DO SÃO FRANCISCO E NO MUNDO

- Imagens utilizadas: sítios, arte rupestre, artefatos, esqueletos.
- Mundo: Coliseu, Serra da Capivara, Lascaux, Sítios da Fazenda Mundo Novo (Curitiba), Stonehenge, Ilha de Páscoa, Machu Pichu.
- A exposição fotográfica e de objetos

Através da cessão por empréstimo de expositores e réplicas de peças arqueológicas de sítios da região, pertencentes ao Museu de Arqueologia de Xingó da Universidade Federal de Sergipe (MAX-UFS), organizou-se uma exposição tendo como mediadores alunos do PROARQ-UFS, que integravam os conteúdos discutidos em sala de aula com os vestígios arqueológicos. Junto à exposição, também foram colocados pôsteres relativos às pesquisas arqueológicas desenvolvidas na região por professores e alunos da Graduação de Arqueologia e do Programa de Pós-Graduação em Arqueologia da UFS, de modo a mostrar a diversidade de trabalhos desenvolvidos.

4.2. OS TRÊS TIPOS DE JOGOS (DAS ADVINHAS, DO PATRIMÔNIO E O TABULEIRO GIGANTE)

As atividades lúdicas são um atrativo para as práticas educacionais com crianças e

adolescentes, visando a construção do imaginário sobre o processo de formação da História, mostrando que podem ser utilizados outros instrumentos, além dos livros e cartilhas patrimoniais, no conhecimento dos patrimônios que os cercam. A opção pela utilização de jogos se mostrou eficiente no desenvolver do trabalho, tal como já havia sido utilizado em outras atividades de educação patrimoniais anteriores. A diferença foi que neste caso específico o jogo foi o material mais utilizado, demonstrando a sua eficiência para fomentar a participação dos alunos em todos os momentos das oficinas, percebendo-se o seu empenho e a integração.

4.2.1. JOGO DAS ADVINHAS

Objetivo: oferecer aos alunos o conhecimento, através da forma lúdica, sobre outras expressões da língua portuguesa no território nacional, e que eram muito comuns em tempos passados. Estimulando a criatividade e a busca de novas formas de entender a história do cotidiano de outros tempos.

Sobre o jogo: Composto por 24 cartas e 1 carta com as dicas e respostas.

Exemplo de uma carta:

TORRADA SOU UM MANJAR

MAS TAMBÉM SIRVO PARA DOR DE GARGANTA, AMIDALITE, FARINGITE

SOU A RAINHA DAS FORMIGAS

E TENHO A CINTURA QUE TODA MULHER QUER

Resposta: TANAJURA.

Dica: ANIMAL - MEDICINA POPULAR.

Como jogar:

1 - Dividir a turma em grupos de 4 ou 5 alunos (Imagem 1).

2 – Sortear a sequência dos grupos para responder.

3 – O primeiro grupo pega uma carta e tem que responder a adivinhação em 1 minuto, podendo pedir uma dica. Caso não saiba a resposta passa para o grupo seguinte até que algum dos grupos seguintes saiba a resposta. Quem conseguir responder marca um (1) ponto.

4 – Vence o grupo que fizer mais pontos.

Fig 1. Alunos realizando a atividade do Jogo da Advinha (Foto da autora, 2015)



4.2.2. JOGO DO PATRIMÔNIO³

Objetivo: ser o primeiro jogador a ficar sem cartas na mão, utilizando todos os meios possíveis para impedir que outro jogador faça o mesmo.

Como jogar:

1 - Cada jogador recebe 3 cartas. O restante do baralho é deixado na mesa com os números o verso para baixo e então se vira uma carta do monte. Esta carta serve como base para que o jogo comece.

2 - O jogador à esquerda do que distribuiu as cartas inicia o jogo, que deve seguir em sentido horário.

3 - Os jogadores devem jogar, na sua vez, uma carta de mesmo número, da mesma cor ou com o mesmo símbolo da carta que está na mesa.

³ O Jogo do Patrimônio foi inspirado no popular, entre os jovens, jogo de cartas Can-can.

Exemplo: se a carta inicial for um 2 vermelho o primeiro jogador deve jogar sobre ela um 2 (não importando a cor) ou uma carta vermelha (não importando o número). O jogador sucessivo faz o mesmo, dessa vez valendo como base a carta colocada pelo jogador anterior.

4 - Ao jogar a penúltima carta, o jogador deve anunciar em voz alta falando "PATRIMÔNIO". Se não fizer isso, o jogador pegará mais duas cartas. A rodada termina quando um dos jogadores zerar as suas cartas na mão.

5 - Cada carta com texto deve ser lida antes de jogar.

6 - Cartas especiais: Além das cartas numéricas, o baralho do PATRIMÔNIO possui cartas especiais que produzem diferentes efeitos durante o jogo:

a) +1 e +2: o jogador seguinte apanha uma ou duas cartas e passa o seu turno ao jogador seguinte;

b) Inversão: o sentido de jogo inverte-se. Estando o jogo no sentido horário, quando jogada uma carta "Inverter", o sentido será então anti-horário;

c) Bloqueio: o jogador seguinte perde a vez;

d) Curinga: pode ser jogada a qualquer momento do jogo independentemente da carta que se encontra no topo de descarte. O participante que jogar essa carta escolhe a próxima cor do jogo (verde, azul, vermelho ou amarelo);

Fig. 2 – Verso da carta

Fig. 3 – Capa da carta

Denominação dada aos desenhos pintados ou gravados realizados por grupos pré-históricos, tendo como base para a sua execução rochas. Normalmente, a arte rupestre é encontrada em abrigos, paredes, blocos de rochas, lajedos e cavernas. Os grupos usavam materiais facilmente encontrados na natureza para fazer as tintas, como argilas e minerais ou carvão triturados. Os desenhos representavam cenas da vida cotidiana, como, por exemplo, a caça e danças, porém, nos painéis existe figuras geométricas e abstratas que não se consegue identificar, pois as formas de ver e



Pinturas do Sítio Fazenda Mundo Novo – Canindé do S. Francisco / SE

3

ARTE RUPESTRE



e) Curinga +4: o jogador seguinte apanha quatro cartas do monte e perde o turno, o jogador que a descartou escolhe a próxima cor do jogo (verde, azul, vermelho ou amarelo). Esta carta só deverá ser jogada quando o jogador não possui nenhuma outra carta que possa usar.

O baralho neste trabalho foi composto por 56 cartas, porém poderá ser feito com menos ou mais cartas (fig. 2 e fig. 3).

4.2.3. TABULEIRO GIGANTE

Objetivo: oferecer aos alunos o conhecimento, de forma lúdica, sobre os diferentes tipos de patrimônio da região em que vivem.

Como jogar:

- 1 - Abrir o *banner* no chão e dividir a turma em equipes de 4 ou 5 alunos.
- 2 – Sortear a sequência dos grupos para jogar e eleger o representante da equipe, o qual será o peão no jogo, o qual deverá jogar descalço para não danificar o painel (fig. 4).
- 3 – Os representantes das equipes colocam-se na posição de largada e se inicia o jogo.
- 4 – O aluno representante da primeira equipe sacode o dado e o número sorteado é o

equivalente ao número de casas que ele vai andar no tabuleiro. O representante pode pedir auxílio aos membros da equipe para responder questões ou na execução de alguma tarefa, e tem que responder em 1 minuto.

5 – Vence a equipe que primeiro alcançar a linha de chegada.

Sobre o Jogo:

Composto por um *banner* de lona de 1,5 x 3 metros, cuja impressão de fundo para formação do jogo pode ser a foto de um tipo de patrimônio reconhecível por todos.

1 dado com números de 1 a 6, feito com emborrachado colorido.

O painel montado tem 35 casas, e em algumas delas há perguntas ou tarefas a executar sobre os patrimônios da localidade.

Fig. 4. Alunos realizando a atividade Jogo do Tabuleiro Gigante (Foto da autora, 2015)



4.2.4. PERCEPÇÃO, DESENHO E REMONTAGEM DE POTES DE CERÂMICA

Esta atividade consistiu em fazer com que cada aluno sentisse um pouco o que é o trabalho do arqueólogo, para tal foi colocado em uma caixa de papelão um pequeno pote de cerâmica e por meio de uma abertura ele colocava sua mão e tateava o objeto, porém sem vê-lo, e o desenhava conforme sua percepção. Após todos concluírem seu desenho, quebrava-se o pote dentro da caixa, sem que tivessem ideia de sua forma. Em seguida, com os fragmentos do pote colocados na mesa, lhes era dada cola branca e fita crepe para que executassem a reconstrução do mesmo (fig. 5). Assim, após a recomposição eles faziam a comparação do desenho com o pote cerâmico.

Fig. 5: Alunos realizando a colagem do pote de cerâmica (foto da autora, 2015).



5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES:

As oficinas realizadas na comunidade escolar do distrito de Curitiba tiveram a participação de cerca de 360 alunos, com idades variando entre 9 e 20 anos, tendo como principal eixo a troca de saberes entre mediadores e o público, sendo construída a cada oficina o conhecimento da realidade da vida na comunidade. As atividades efetuadas com as explicações dialógicas e os jogos foram muito bem recebidas pelos alunos que nelas atuaram, levantando

questões relativas a como aqueles patrimônios poderiam contribuir em seu dia a dia e quem deve preservá-los.

Vários alunos já conheciam alguns dos sítios de arte rupestre localizados no distrito, como os conjuntos do Vale dos Mestres e da Fazenda Mundo Novo, assim como o Museu de Arqueologia de Xingó, que também executa projetos de extensão. Diversos discentes são filhos de agricultores e/ou de quebradores de pedras, ou seja, extraem granito para vender em forma de paralelepípedos para servir como renda complementar ou principal. Esta atividade vem colocando em risco sítios arqueológicos de pinturas e gravuras rupestres ainda não cadastrados pelos pesquisadores e pelo IPHAN.

Desse modo, o trabalho também visou reforçar a ideia de pertencimento e apropriação desses locais como inseridos na história local e de sua importância para a permanência na memória coletiva dos diversos povos que ocupavam as terras brasileiras antes do período colonial, desconstruindo a velha fórmula de achar que nossa história começa com a chegada do europeu e que os legados dos outros povos são secundários ou sem importância suficiente para se preservar.

A Arqueologia, assim como as demais ciências da humanidade, tem um importante papel a desempenhar na desconstrução dessas ideias que já perpassam séculos. Neste caso, a ideia subjacente a toda a atividade foi vincular os processos históricos à identidade da comunidade.

REFERÊNCIAS

CALLARI, Cláudia Regina. Os Institutos Históricos: do Patronato de D. Pedro II à construção do Tiradentes. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 21, n. 40, p. 59-83. 2001.

CANCLINI, Néstor García. O patrimônio cultural e a construção imaginária do nacional. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 95- 115, 1994.

FONSECA, Maria C. L. *O patrimônio em processo*. Trajetória da política federal de preservação no Brasil. Rio de Janeiro: IPHAN; Editora UFRJ, 2005.

_____. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Orgs.). *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 59-79. Disponível em: < <https://docente.ifrn.edu.br/andreacosta/memoria-e>

[patrimonio-cultural/para-alem-da-pedra-e-cal](#)> Acesso em: 07-03-2017.

GONÇALVES, Sérgio Campos. A escrita da história do Brasil: O pensamento Civilizador no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. In: NICOLAZI, Fernando; MOLLO, Helena; ARAÚJO, Valdeci (Orgs.). *Caderno de resumos & Anais do 4o. Seminário Nacional de História da Historiografia: tempo presente & usos do passado*. Ouro Preto: EdUFOP, 2010, p. 1-12.

GUIMARÃES, Manuel Luís Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, nº 1, 1988, p. 5-27.

GRUNBERG, Evelina. *Manual de atividades práticas de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN, 2007.

HARTOG, François. Tempo e Patrimônio. *VARIA HISTORIA*, Belo Horizonte, vol. 22, n. 36, p. 261-273, Jul/Dez 2006.

HORTA, Maria de Lourdes; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

MACIEL, Maria Eunice de S. A. Eugenia no Brasil, *Anos 90*, Porto Alegre, n. 11, p.121-121, julho de 1999.

MAGALHÃES, Leandro H.; ZANON, Elisa; BRANCO, Patrícia M. Castelo. *Educação Patrimonial: da teoria à prática*. Londrina: Ed. UniFil, 2009. Disponível em: <<http://www.unifil.br/portal/images/pdf/documentos/livros/educacao-patrimonial.pdf>>. Acesso em: 07-03-2017.

REIS, José Carlos. *As Identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz (org.). *A abertura para o mundo: 1889-1930*. Coleção História do Brasil Nação, vol. 3. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

VARNHAGEN, Francisco Adolpho. *Historia Geral do Brazil, isto é, do descobrimento, colonização, legislação e desenvolvimento deste Estado*. Rio de Janeiro: Laemmert; Madrid: Imprensa da V. de Dominguez, 1854.

ZANIRATO, Silvia Helena. Usos Sociais do Patrimônio Cultural e Natural. *Patrimônio e Memória*. São Paulo: UNESP – FCLAs – CEDAP, v. 5, n.1, p. 137-152 - out. 2009.

AGRADECIMENTOS

O trabalho foi realizado com o apoio da Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através da concessão de bolsa de pós-doutorado (2015)



Submissão: 31 de agosto de 2016
Avaliações concluídas: 10 de abril de 2017
Aprovação: 23 de junho de 2017

COMO CITAR ESTE ARTIGO?

LUNA, Suely Cristina Albuquerque. O que eu tenho a ver com essa história? Vivências arqueológicas nas práticas socioeducativas. (Dossiê Práticas Arqueológicas e Educação Patrimonial). *Revista Temporis [Ação]* (Periódico acadêmico de História, Letras e Educação da Universidade Estadual de Goiás). Cidade de Goiás; Anápolis. V. 17, N. 01, p. 43-64 de 415, jan./jun., 2017. Disponível em:

<<http://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/archive>> Acesso em: < inserir aqui a data em que você acessou o artigo >