

Universidade de São Paulo
Museu de Arqueologia e Etnologia
Programa de Pós-Graduação em Arqueologia

**Ações educacionais no contexto da arqueologia
preventiva: uma proposta para a Amazônia**

Carla Gibertoni Carneiro

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arqueologia, do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Arqueologia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Oliveira Bruno

Linha de Pesquisa: Musealização da Arqueologia

**São Paulo
2009**

Banca Examinadora

À minha família:

meu pai, Carlos; minha mãe, Domingas e minhas irmãs, Daniela e Fernanda

Pelos incentivos e apoios e, principalmente, pelos inúmeros exemplos de determinação,
dedicação, companheirismo e amor.

Ao meu marido Du:

Por tantos momentos compartilhados.

Às minhas filhas:

Julia e Luiza (certamente minhas melhores realizações)

Espero que um dia vocês compreendam que minha dedicação na elaboração desta tese,
que correspondeu em grande medida a muitas ausências, vislumbra minha crença em
um mundo melhor para vocês viverem e minha tentativa de contribuição nessa direção.

Agradecimentos

A finalização deste processo deixou latente duas fortes sensações: constatar nossa limitação diante das muitas possibilidades de relações e novas conexões que o aprofundamento em qualquer esfera do conhecimento nos leva, o que Paulo Freire chama de consciência do inacabamento e ao mesmo tempo a certeza de que podemos realizar muito pouco sozinhos, necessitamos sempre da colaboração de diversas pessoas em nossas realizações. Foi sem dúvida um período de muito aprendizado.

Assim, quero deixar registrado alguns agradecimentos especiais. Possivelmente serei injusta, pois será difícil lembrar-me de todos que de alguma maneira trilharei comigo esta caminhada e dos aqui lembrei, certamente as qualificações estarão aquém do que de fato fizeram por mim. Dessa forma agradeço:

À minha orientadora, Maria Cristina Oliveira Bruno, não por mera formalidade, mas por que neste período pude reafirmar toda a admiração quanto à sua competência e compromisso profissional que me fizeram escolhê-la para orientar este trabalho. Aliado a isto pude, ainda, compartilhar da sua generosidade e paciência que foram fundamentais para a finalização da tese.

Ao meu amigo, professor e parceiro de trabalho Eduardo Góes Neves, que me deu um presente: apresentou-me à Amazônia e abriu-me todas as portas para que eu iniciasse esse trabalho. Espero que haja muitas outras parcerias.

Às bancas das qualificações, professores José Luiz de Moraes, Eduardo Góes Neves e Camilo de Mello Vasconcellos pelas orientações valiosas que espero ter desenvolvido a contento.

Ao amigo Camilo de Mello Vasconcellos que além de acompanhar muito de perto o desenvolvimento deste trabalho, foi que me iniciou no universo da educação em museus. Ao longo desses vários anos, foram muitas as experiências compartilhadas. Sempre com muito bom humor e companheirismo.

À minha amiga Elly Ferrari, com quem aprendo muito. Grande incentivadora da minha entrada na pós-graduação e presente durante todo o processo, contribuindo com suas sugestões, revisões e principalmente com sua generosidade e companhia. É um grande prazer ser sua amiga!

À minha amiga Adriana Neves Sampaio, pelo companheirismo, pela torcida, pelo carinho. Sua disponibilidade em desenvolver a apresentação visual da tese não tem preço! Tenho certeza que nossa sintonia resultará na realização de vários sonhos comuns.

À amiga e chefe Marília Xavier Cury, pelo carinho, pelas sugestões e principalmente por ter me dado todas as condições institucionais para eu desenvolver esse trabalho.

À amiga e companheira de profissão Judith Mader Elazari. Sua torcida e respaldo, em ter segurado tudo sozinha no setor, por um bom tempo, foram fundamentais.

Aos meus queridos companheiros educadores Fabio Guaraldo Almeida, Maria Tereza Vieira Parente e o recém-ingresso, Maurício André Silva, pela parceria e compromisso.

À amiga Bianca Dettino, pelo bom-humor, pelas críticas pertinentes e pela colaboração nos momentos finais.

À Dina Uliana, pelas valiosas indicações e correções nas referências bibliográficas.

Aos colegas do Museu de Arqueologia e Etnologia, pelo apoio e carinho. Agradeço especialmente à Cida Andrade, Conceição, Cristininha, Daria, Eleuza, Fábio, Hélio, Luiz, Maria, Nice, Paulinho, Regina, Regivaldo, Sandrinha, Silvia e Vanusa.

Aos colegas – amazonenses, cariocas, chileno, mineiros, paulistas – do *Projeto Amazônia Central*, pela acolhida carinhosa e pela participação constante nas ações educacionais.

Ao amigo – arqueólogo, artista, topógrafo – Marcos Brito, pelas deliciosas conversas, pelos nossos ambiciosos projetos e pelos mapas confeccionados.

Aos fotógrafos Maurício de Paiva e Val Moraes pela competência com que vêm registrando os modos de vida na Amazônia e o desenvolvimento dos estudos arqueológicos, e pela generosidade quanto à cessão das imagens.

As amizades e apoios constituídos ao longo do desenvolvimento das ações educacionais na Amazônia, principalmente: Rosival Dias, Jô Dias, Profa. Nena, Paulo Bandeira, Keila, Ana, Elcivânia, Mateo.

Aos profissionais com que pude aprender e compartilhar experiências ao longo da minha trajetória profissional. Destaco: Adriana Mortara Almeida, Maria Christina Rizzi e Maurício Cândido da Silva.

Às amizades conquistadas na pós-graduação. Destaco meus companheiros do “Tri-pós” – Aureli Alcântara e Silvio Cordeiro. E Arkley Bandeira.

À Leni, que cuidou com competência e carinho da minha casa.

Sumário

Índice.....	i
Índice de Imagens.....	iii
Índice de Quadros.....	v
Índice de Tabelas.....	vi
Resumo.....	vii
Abstract	viii
Introdução.....	1
Capítulo I.....	15
Capítulo II.....	72
Capítulo III.....	134
Capítulo IV.....	174
Capítulo V.....	250
Conclusões.....	283
Referências Bibliográficas.....	294

Índice

Resumo	vii
Abstract	viii
Introdução	1
Capítulo I – Arqueologia e Sociedade: aproximação via instituições museológicas e legislação patrimonial	15
I.I. O contexto do início do desenvolvimento das pesquisas arqueológicas nos museus de ciências naturais brasileiros.....	17
I.II Os primeiros serviços educativos de museus brasileiros e o início das discussões sobre a educação patrimonial no país	37
I.III. As experiências embrionárias da arqueologia musealizada e a efetivação dos programas educacionais.....	48
I.IV. Legislação Nacional relativa à preservação do patrimônio arqueológico	63
Capítulo II – Arqueologia e Sociedade: reflexões a partir da perspectivas da arqueologia pública, musealização da arqueologia e educação patrimonial	72
II.I. Arqueologia pública: histórico e referenciais teórico-metodológicos	74
II.II. Arqueologia pública no Brasil e suas possíveis contribuições para a gestão do patrimônio arqueológico.....	104
II.III. Musealização da arqueologia: procedimentos estruturadores para o gerenciamento do patrimônio arqueológico	112
II.IV. Educação patrimonial no contexto das pesquisas arqueológicas	122
Capítulo III – Análise de programas de educação patrimonial vinculados a projetos de arqueologia preventiva	134
III.I. As ações educacionais desenvolvidas pelo Museu Paraense Emílio Goeldi e o <i>Programa de Educação Patrimonial na área do Projeto Serra do Sossego – Canaã dos Carajás (PA)</i>	140
III.II.As ações educacionais desenvolvidas no âmbito do Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville e a publicação <i>Patrimônio Arqueológico: para conhecer e conservar</i> – material didático para professores nos municípios de Araquari, Joinville e São Francisco do Sul (SC).....	153

III.III. Ação educativa do Museu Arqueológico de Xingó: <i>O Museu vai à Escola, a Escola vai ao Museu</i>	161
--	-----

Capítulo IV – O programa de educação patrimonial no projeto de levantamento arqueológico do gasoduto Coari – Manaus (AM)..... 174

IV.I. Patrimônio e educação: premissas para o desenvolvimento de ações educacionais no contexto das pesquisas arqueológicas na Amazônia	176
IV.II. As pesquisas arqueológicas na Amazônia	197
IV.III. As pesquisas arqueológicas na área de abrangência do gasoduto Coari – Manaus (AM)	204
IV.IV. A área de abrangência do programa de educação patrimonial: aspectos do território	215
IV.IV.I. O Bioma Amazônia	217
IV.IV.II. Aspectos dos municípios de Iranduba, Manacapuru, Caapiranga, Anori, Anamá, Codajás e Coari.....	220
IV. V. As estratégias adotadas para o desenvolvimento do programa de educação patrimonial: o curso de extensão universitária <i>Arqueologia Amazônica no contexto educacional, os kits de objetos arqueológicos e o guia temático Programa de Educação Patrimonial do Levantamento Arqueológico de Gasoduto Coari - Manaus</i>	228
IV.V.I. O curso de extensão universitária: <i>Arqueologia Amazônica no Contexto Educacional</i>	228
IV.V.II. O Kit de objetos arqueológicos.....	245
IV. V.III. O <i>guia temático Programa de Educação Patrimonial do Levantamento Arqueológico de Gasoduto Coari - Manaus</i>	246

Capítulo V – O Centro de Arqueologia do Bioma Amazônia: propostas para o desenvolvimento de ações educacionais..... 250

V.I. As ações educacionais no contexto do projeto Amazônia Central	252
V.II.As ações educacionais no contexto do projeto PIATAM	270
V.III. Propostas para a área de educação no Centro de Arqueologia do Bioma Amazônia	275

Conclusão 283

Referências Bibliográficas..... 294

Índice de Imagens

Capítulo IV

Imagem 1 -Mapa dos sítios arqueológicos resgatados no Gasoduto Coari – Manaus (AM)	204
Imagem 2 – Aspectos das atividades desenvolvidas no laboratório localizado em Manaus (AM)	205
Imagem 3 – Aspecto do perfil estratigráfico - de escavação realizada no sítio arqueológico Nova Esperança – Coari (AM).....	208
Imagem 4 – Aspecto da comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro – Manacapuru (AM)	209
Imagem 5 – Aspecto da escavação no sítio arqueológico Nossa Senhora do Perpétuo Socorro – Manacapuru (AM)	210
Imagem 6 – Aspectos da escavação no sítio arqueológico Nossa Senhora do Perpétuo Socorro – Manacapuru (AM)	210
Imagem 7 – Aspecto da escavação no sítio arqueológico Paricatuba – Iranduba (AM).....	213
Imagem 8 – Coleção de artefatos arqueológicos no município de Urucurituba (AM)	214
Imagem 9 -Mapa dos municípios do Estado do Amazonas	215
Imagem 10 -Mapa do Bioma Amazônia	217
Imagem 11 –Aspectos das aulas do curso de extensão universitária <i>Arqueologia Amazônica no Contexto Educacional</i>	231
Imagem 12 –Aspectos das aulas do curso de extensão universitária <i>Arqueologia Amazônica no Contexto Educacional</i>	236
Imagem 13 –Aspectos das aulas do curso de extensão universitária <i>Arqueologia Amazônica no Contexto Educacional</i>	237
Imagem 14 –Aspectos das aulas do curso de extensão universitária <i>Arqueologia Amazônica no Contexto Educacional</i>	238
Imagem 15 –Aspectos das aulas do curso de extensão universitária <i>Arqueologia Amazônica no Contexto Educacional</i>	239
Imagem 16 –Aspectos das aulas do curso de extensão universitária <i>Arqueologia Amazônica no Contexto Educacional</i>	240

Imagem 17 –Aspectos das aulas do curso de extensão universitária <i>Arqueologia Amazônica no Contexto Educacional</i>	243
Imagem 18 –Aspectos das aulas do curso de extensão universitária <i>Arqueologia Amazônica no Contexto Educacional</i>	244
Capítulo V	
Imagem 19 –Atividade nas escolas do município de Iranduba (AM) - 2007	256
Imagem 20 – Visita com alunos ao sítio arqueológico <i>Laguinho</i> - Iranduba (AM) 2007.....	259
Imagem 21 – Visita ao “laboratório” em campo no sítio arqueológico <i>Hatahara</i> - Iranduba(AM) 2008	260
Imagem 22 – Visita com alunos de graduação em geografia ao sítio arqueológico Hatahara – Iranduba (AM) 2008	266
Imagem 23 – Aula de educação patrimonial para os participantes do sítio escola, sítio arqueológico Hatahara – Iranduba (AM) 2008.....	266
Imagem 24 – Levantamento dos artefatos arqueológicos sob a guarda dos moradores da comunidade Lauro Sodré – Coari (AM) 2007	271
Imagem 25 – Reunião com professores na escola da comunidade Lauro Sodré – Coari (AM) 2007	272
Imagem 26 – Atividades com alunos na área de escavação na comunidade Lauro Sodré – Coari (AM) 2007	273
Imagem 27 -Apropriação de artefato arqueológico na comunidade Lauro Sodré – Coari (AM) 2007	274
Imagem 28 - Apropriação de artefatos arqueológico na comunidade Lauro Sodré – Coari (AM) 2007	275
Imagem 29 –Levantamento de peças arqueológicas nas comunidades Costa do Gabriel, Cuia (AM) 2008.....	275
Imagem 30 –Fluxograma de proposta para o gerenciamento do patrimônio arqueológico no CABA.....	280

Índice de Quadros

Capítulo II

Quadro 1 - Compilação com base no quadro 2 – <i>Código de Princípios Éticos da SAA (1996)</i> , apresentado por Fernandes, 2007:18.....	94
Quadro 2 -- Compilação com base no quadro 3 – <i>Código de Conduta Profissional (1997)</i> , apresentado por Fernandes, 2007:20	95
Quadro 3 - Compilação com base no quadro 4 – <i>Normas de Desempenho de Pesquisa do Registro de Arqueólogos Profissionais - ROPA (1997)</i> , apresentado por Fernandes, 2007:22	96

Capítulo III

Quadro 4 - Questionário para entrevistas no Museu Paraense Emílio Goeldi	137
Quadro 5 - Questionário para entrevista no Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville	138
Quadro 6 - Questionário para entrevista no Museu Arqueológico de Xingó	139

Capítulo IV

Quadro 7 - Produção dos alunos durante o curso de extensão universitária <i>Arqueologia Amazônica no Contexto Educacional</i>	233
Quadro 8 - Produção dos alunos durante o curso de extensão universitária <i>Arqueologia Amazônica no Contexto Educacional</i>	234

Índice de Tabelas

Capítulo I

Tabela 1 -Proposta metodológica inicial da educação patrimonial. Horta, M.L.P.Educação Patrimonial II, 1984.....	47
---	----

Capítulo II

Tabela 2 - Trabalhos acadêmicos defendidos no âmbito do Programa de Pós-graduação em Arqueologia do MAE/USP.....	109
Tabela 3 - Extraída do Guia Básico de Educação Patrimonial. (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999: 11)	125

Capítulo III

Tabela 4 - Módulos referentes ao desenvolvimento do Projeto de Educação Patrimonial na área do Projeto Serra do Sossego – Canaã dos Carajás (PA).....	152
---	-----

Capítulo IV

Tabela 5 - Comparação entre monumento histórico e monumento a partir dos pressupostos de Françoise Choay.....	179
Tabela 6 - Número de alunos potencialmente atingidos pelo Programa de Educação Patrimonial do Projeto de Levantamento Arqueológico do Gasoduto Coari – Manaus (AM)	241

Capítulo V

Tabela 7 - Dados das atividades educacionais realizadas no sítio escola etapa – 2007	262
Tabela 8 - Dados das atividades educacionais realizadas no sítio escola etapa – 2008	267

Resumo

A questão central desta tese é delinear os princípios estruturadores das ações de educação patrimonial no âmbito da arqueologia preventiva. Nesse sentido, a pesquisa foi estruturada, a partir da apresentação de três campos do conhecimento – arqueologia pública, musealização da arqueologia e educação patrimonial – que desenvolvem reflexões acerca da aproximação arqueologia – sociedade, no sentido de apontar parâmetros para a execução de tais ações. A partir do contexto histórico que revela esta aproximação e dos referenciais teórico-metodológicos dos campos citados, apresento um modelo de atuação no contexto da arqueologia preventiva: *O Programa de educação patrimonial do projeto de levantamento arqueológico do gasoduto Coari-Manaus (AM)*. As ações planejadas para sua execução foram desenvolvidas a partir de uma perspectiva processual e sistêmica com vistas a discutir como os estudos arqueológicos vêm contribuindo com as discussões sobre o processo de ocupação da região amazônica e seu equilíbrio ambiental.

Palavras-chave: Amazônia - Arqueologia Pública – Educação Patrimonial – Musealização da Arqueologia - Patrimônio

Abstract

The central goal of this dissertation is to present guiding principles for heritage education activities within the realm of preventive archaeology. The research was structured from three fields of knowledge – public archaeology, archaeological museum studies and heritage education – which have developed reflections towards the rapprochement of archaeology and society at large, with the aim of presenting parameters for the execution of these actions. From the historical context underlying these actions and based on the theoretical and methodological of these fields of knowledge, I present a model for heritage education in the context of preventive archaeology: *The Program for Heritage Education in the Archaeological Survey the Coari-Manaus Pipeline (AM)*. The actions planned for the execution of such program were developed from a processual and systemic approach aiming to discuss how archaeological studies have been contributing with discussions about past human occupation of Amazon in a sustainable way.

Keywords: Amazon – Public Archaeology – Heritage Education – Archaeological Museum Studies - Heritage

Introdução



Foto: Maurício de Paiva

Toda diversidade é ao mesmo tempo um fato social e um fato ambiental; impossível separá-los sem que não nos despenhemos no abismo assim aberto, ao destruímos nossas próprias condições de existência. (Viveiros de Castro: 2008,10)

A questão central desta tese é delinear os princípios estruturadores das ações de educação patrimonial no âmbito da arqueologia preventiva.

Durante a trajetória de desenvolvimento da pesquisa, o objeto de estudo que me proponho analisar assumiu diferentes contornos. Atualmente, pode-se considerar bastante expressivo o crescimento de trabalhos que visam refletir sobre o interesse que desperta a busca pela aproximação do conhecimento produzido pela ciência arqueológica junto à sociedade, e pela compreensão dos significados que essa aproximação proporciona.

Acredito que haja uma conjuntura de fatores que configuram este contexto e, a partir desse universo de relações complexas e muitas vezes díspares (uma vez que envolve diferentes campos do conhecimento na trajetória das reflexões que orientam), é que procurei desenvolver nesta tese.

No caso específico da pesquisa em questão, constituiu-se um cenário que contribuiu, justificou e viabilizou sua elaboração. Aqui me refiro particularmente ao vínculo profissional que estabeleço com o Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, onde faço parte da Divisão de Difusão Cultural – Serviço Técnico de Musealização – na função de educadora.

Ressalto este aspecto uma vez que minha inserção possibilitou, além das experiências desenvolvidas, uma contribuição expressiva para minha formação, principalmente a partir da convivência com os profissionais competentes que fazem parte da instituição. Acredito que este embasamento esteja refletido no presente trabalho.

Foi também a partir deste vínculo profissional que surgiu a possibilidade de atuação no *Projeto de levantamento arqueológico do gasoduto Coari-Manaus (AM¹)* a partir do desenvolvimento do programa de educação patrimonial, e que acabou por constituir-se no objeto de estudo central desta tese.

Neste sentido, outro panorama específico que se apresentou foi deparar-me com um contexto particular, e até então, por mim desconhecido: a região amazônica.

É possível constatar uma explosão – de estudos, publicações, reportagens, documentários – que denota que os olhos de todo o mundo estão voltados para este pedaço do planeta. Este interesse é plenamente justificável, dadas suas características ambientais que a qualifica como detentora da mais rica biodiversidade da Terra.

¹ Este projeto foi coordenado pelo arqueólogo e docente do MAE/USP Eduardo Góes Neves.

Há, no entanto, devido a estas mesmas qualidades, outro foco de atenção: uma desenfreada exploração econômica – desmatamentos relacionados ao extrativismo vegetal e abertura de áreas para plantações e pastagens; extração de minérios; exploração de mão-de-obra; exploração da biodiversidade com vistas aos estudos sobre os recursos genéticos (que se desdobra quase sempre na biopirataria). E aliado a este cenário não há, ainda, uma legislação que contemple a contento a preservação, tão proclamada, da Amazônia.

A grande busca atual, nesse sentido, é a chave que levará a manutenção desta riqueza e do equilíbrio ambiental que se refletirá na qualidade de vida de todo o planeta.

E como os estudos arqueológicos desenvolvem-se e podem contribuir neste contexto que se apresenta?

Segundo Carneiro da Cunha,

A diversidade biológica e diversidade cultural têm uma interdependência evidente nos sistemas agrícolas, pastorais e naqueles baseados na caça e na coleta, em que o trabalho humano, expresso na seleção cuidadosa de espécies e variedades, na adaptação às condições físicas e bióticas locais influem diretamente na biodiversidade. Talvez essa presença cultural se estenda além dessas situações: Bill Balée (1994), afinal, sustenta que a floresta amazônica é, em larga medida, produto da ação humana. (2005: 17)

Nesse aspecto, as pesquisas arqueológicas, a partir da interpretação dos registros arqueológicos que revelam aspectos da ocupação humana pretérita na região, estão contribuindo para o conhecimento deste mosaico paisagístico que caracteriza a Amazônia, constituído desde períodos bastante remotos.

Outra contribuição, que Neves coloca como a própria razão de ser da arqueologia brasileira, é fazer história indígena (1999: 320). No meu entender, este é um dos pontos cruciais quanto à colaboração dos estudos arqueológicos. A floresta amazônica ainda é considerada como um dos últimos redutos naturais intocados do planeta, mas, como apontado acima, essa diversidade que hoje se apresenta é resultado do manejo humano há milênios. Assim, foram as sociedades indígenas, mais que quaisquer outros grupos sociais, responsáveis pela complexa diversidade hoje conhecida e que se busca preservar.

Estas mesmas sociedades, no entanto, há séculos, são consideradas incapazes e pairam sobre elas preconceitos que revelam a resistência de reconhecimento sobre a

complexidade dos seus sistemas cognitivos, simbólicos e políticos desenvolvidos no processo de construção da história remota ou imediata.

Outro aspecto, que acredito mereça destaque e que geralmente tangencia em larga medida as discussões acerca do patrimônio arqueológico amazônico, é a questão da comercialização das peças arqueológicas, que gravitam em torno da problemática preservacionista, uma vez que um dos registros das ocupações humanas antigas da região são artefatos cerâmicos com uma decoração sofisticada que vêm atraindo já há bastante tempo.

Adentrando, agora, no aspecto específico de estruturação da tese, diante dos aspectos acima introduzidos, a presente pesquisa pretende, a partir de um ponto de vista histórico, compreender os caminhos propostos e trilhados por importantes pesquisadores e intelectuais de nosso país, nas suas lutas individuais, ou em seus fortes vínculos institucionais, e como se desenvolveu o interesse público pela arqueologia.

A apresentação dessa trajetória será realizada a partir da análise de três campos do conhecimento: arqueologia pública, educação patrimonial e musealização da arqueologia.

Nesse sentido, é objetivo deste trabalho colaborar no processo de discussão sobre políticas públicas em arqueologia, tanto no enfoque analítico proposto, quanto nas experiências externas e pessoais apresentadas, a partir dos parâmetros pertinentes à musealização da arqueologia.

Minha proposta é apresentar tanto um modelo de análise, como de experimentação para a gestão do patrimônio arqueológico com base nos procedimentos estruturadores da cadeia operatória museológica (base para o desenvolvimento da musealização do patrimônio arqueológico): os procedimentos de salvaguarda, compreendidos como os processos que visam à conservação da materialidade dos bens patrimoniais e o gerenciamento da informação e os procedimentos de comunicação, que envolvem as ações expositivas e educativas (Bruno: 2002: 90); e como este universo de preocupações coaduna-se com as características territoriais aqui brevemente apontadas e que foram aprofundadas em outros momentos do trabalho.

Com vistas a estruturar as intenções acima pontuadas, destaco como objetivos desta tese:

- 1) Evidenciar as diversas relações que se manifestam com o patrimônio arqueológico nos diferentes contextos sociais onde as pesquisas arqueológicas são realizadas;

- 2) Apontar como os referenciais patrimoniais arqueológicos da região amazônica podem contribuir para a valorização e preservação de uma região cobiçada para a exploração de seus recursos;
- 3) Contribuir com parâmetros para a elaboração de programas educacionais vinculados ao desenvolvimento das pesquisas arqueológicas;
- 4) Analisar a inserção das ações de educação patrimonial no âmbito da arqueologia preventiva; e
- 5) Evidenciar a trajetória de reflexões e proposições que hoje fundamentam a execução das ações de educação patrimonial no contexto da arqueologia preventiva.

Para o desenvolvimento da tese foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos:

- a. Traçar o histórico das instituições museológicas brasileiras responsáveis pelo desenvolvimento das pesquisas arqueológicas, formação de coleções e desenvolvimento das primeiras ações educacionais, numa bibliografia focada neste mapeamento historiográfico: Alcântara (2007), Bruno (1984, 1995) Crispino (2006), Elias (1996), Lopes (1993), Tamanini (1994), bem como nas publicações que apresentaram relatos de experiências relacionadas a este universo: Bruno e Neves (1989), Bruno e Vasconcellos (1989), Hirata (1985), Hirata et al (1989), Schatamachia et al (1998);
- b. Entrevistar Lima, Steinbach e Videira com vistas a um aprofundamento e complementação, tanto em relação aos aspectos pertinentes ao desenvolvimento das ações educacionais no contexto das instituições museológicas selecionadas, quanto em relação aos projetos de educação patrimonial, também selecionados, vinculados ao universo da arqueologia preventiva;
- c. Apresentar as ações educacionais relacionadas ao programa de educação patrimonial vinculado ao projeto de levantamento arqueológico do gasoduto Coari-Manaus (AM) e seus desdobramentos, realizados a partir da análise de publicações produzidas no contexto de cada um deles, e aprofundar com as entrevistas citadas.

O desenvolvimento do programa de educação patrimonial no contexto do *projeto de levantamento arqueológico do gasoduto Coari-Manaus (AM)* também gerou uma série de documentos, como a produção dos alunos durante as aulas do curso *Arqueologia Amazônica no contexto educacional* (uma das estratégias de ação do referido programa) e questionários de avaliação aplicados ao final do curso. Foi feita uma análise qualitativa dos aspectos evidenciados pelos materiais.

Desde o início da execução deste programa, passei a utilizar um caderno de campo para registrar aspectos sobre as ações educacionais desenvolvidas no âmbito dos projetos apresentados na tese, que se referem tanto a impressões, falas, expressões reveladas durante os encontros, quanto a elementos relativos à organização das atividades: nome dos contatos, cronogramas estabelecidos, grupos atendidos.

Em termos metodológicos adotei a pesquisa-ação para a investigação e o desenvolvimento das ações educacionais, partindo do pressuposto que tais ações realizam-se a partir do estabelecimento de relações horizontais, de premissas democráticas e que prevêm a transformação da realidade social ou que redundem em benefício coletivo. (Brandão: 1999, 40)

A partir, então, de um contexto específico – a área de abrangência do gasoduto Coari-Manaus² – e do contato com um grupo social definido – agentes multiplicadores (professores, coordenadores pedagógicos, agentes comunitários) – buscou-se, por meio das estratégias adotadas pelo programa de educação patrimonial, aproximar as reflexões que fundamentam o desenvolvimento dos estudos arqueológicos na região e iniciar, em uma perspectiva diagnóstica, um levantamento das relações que se estabelecem entre os diversos grupos sociais que vivem na região e o patrimônio arqueológico presente nestas localidades.

Esta atuação, na perspectiva de transformação social e envolvimento coletivo, prerrogativa no desenvolvimento das práticas fundamentadas pela pesquisa-ação, vislumbra a possibilidade de o patrimônio arqueológico constituir-se em referência ao conhecimento quanto à conformação territorial da floresta amazônica e manutenção do equilíbrio ambiental tão ambicionado na contemporaneidade. Nesse sentido, a valorização sobre os conhecimentos tradicionais e o manejo antrópico milenar da floresta amazônica (revelados em boa medida pelas pesquisas arqueológicas) seriam

² Esta área, que será apresentada, no corpo da tese, quanto às suas características territoriais, abrange oito municípios do estado do Amazonas: Manaus, Iranduba, Manacapuru, Caapiranga, Anamã, Anori, Codajás e Coari.

uma contribuição para a reversão da maneira exploratória que vem assombrando atualmente a região.

Um aspecto que esteve muito presente no período de execução da tese foi justificar o presente estudo, como já mencionei, no crescente número de trabalhos que se propõem a uma discussão semelhante. Para mim, esta era uma questão relevante. A partir do levantamento da bibliografia relacionada a cada uma das áreas do conhecimento apontadas nesta introdução, pude perceber que, embora as discussões sejam convergentes em vários aspectos, os parâmetros para as reflexões ficam restritos ao universo específico de cada campo do conhecimento citado, ou seja, em uma pesquisa em arqueologia pública, por exemplo, as ações museológicas relacionadas à comunicação do conhecimento arqueológico são citadas, descritas, mas dificilmente apreendidas a partir de todo o seu referencial epistemológico. O que significa restrições em detrimento a um trabalho de caráter interdisciplinar.

Acredito, nesse sentido, que o diferencial evidenciado por esta pesquisa é justamente uma perspectiva aprofundada de análise dos diferentes campos teóricos apontados, além da apresentação de uma atuação prática que considera este amplo e complexo campo de discussões.

O presente trabalho, neste sentido, sistematiza as várias questões que envolvem este cenário ao realizar:

1. Abordagem histórica retomando a relação existente entre a arqueologia e os museus, principalmente no que tange à comunicação do conhecimento científico, por meio dos referenciais teórico-metodológicos da musealização da arqueologia;
2. Balanço dos referenciais teóricos de três campos do conhecimento que orientam as discussões acerca da comunicação do conhecimento produzido pela ciência arqueológica à sociedade: arqueologia pública, educação patrimonial e musealização da arqueologia;
3. Análise de três instituições / projetos, como estudos de caso, que têm uma inserção diferenciada nesse cenário de desenvolvimento de ações educacionais vinculadas ao universo da arqueologia preventiva;
4. Apresentação do programa de educação patrimonial desenvolvido junto ao *Projeto de levantamento arqueológico na área de abrangência do Gasoduto Coari-Manaus (AM)*, que está sob a minha coordenação; e

5. Apresentação do desenvolvimento de ações educacionais a partir de desdobramentos viabilizados pela implantação do Programa acima citado.

Algumas questões foram levantadas em função ao posicionamento da arqueologia pública em relação à arqueologia. Não concebo a criação de um ramo específico dentro da produção do conhecimento arqueológico que seja responsável pelo diálogo entre a produção acadêmica e a sociedade. Este compromisso é inerente à produção de qualquer conhecimento, porque ao se fazer ciência há uma perspectiva de responsabilidade social. Talvez esta seja uma premissa simplista, mas, de qualquer modo, não consigo pensar em produção de conhecimento (e não somente científico) que não tenha um viés dialógico e dialético com a sociedade.

As discussões relativas ao tema da divulgação científica não são recentes. Segundo a síntese histórica, sobre o movimento de comunicação pública da ciência, produzida por Fayard, importante teórico da área, na década de 1970, iniciou-se o questionamento sobre o “enclausuramento” do saber nas instâncias de sua produção, considerado como um instrumento de poder e as iniciativas voltadas à divulgação revelavam, durante longo período, uma fragilidade. Nos anos de 1980, multiplicaram-se as experiências de centros de cultura científica, em um viés de institucionalização do movimento de divulgação científica. Foi somente nos anos 90, no entanto, que se estabeleceram as redes de distribuição do conhecimento científico e quando iniciou a constituição dos espaços de interação com o público. Outros aspectos fazem parte dessas discussões, como os motivos que levam a realização da divulgação científica e o perfil profissional do divulgador. (Marandino: 2001, 103-106)

Todavia a arqueologia pública é um ramo que ganha cada vez mais espaço e diferentes contornos no cerne da própria disciplina arqueológica e, a partir desse ponto de vista, não pode ser desconsiderado. Desta forma, procurei levantar como este conceito é desenvolvido na arqueologia, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Busquei em trabalhos acadêmicos (nacionais), artigos científicos, publicações especializadas, a origem e desenvolvimento da arqueologia pública.

Pelo balanço realizado é surpreendente a diversidade de aspectos que estão envolvidos na concepção deste termo; a convergência está na aceção que a arqueologia pública está relacionada para designar um campo de atuação voltado às ações *extramuros* do universo acadêmico.

Incorrer nesta diferenciação pode levar aos mesmos problemas levantados por outra dicotomia estabelecida na Arqueologia – entre a “arqueologia acadêmica” e a “arqueologia preventiva”. Concordo com Meneses,

Do ponto de vista do rigor das exigências científicas e da qualidade do conhecimento que deverão produzir, não deve haver diferença substancial entre a ‘arqueologia acadêmica’ e a arqueologia contratual, de salvamento, empresarial. A pesquisa arqueológica deve orientar-se, sempre, para a identificação e explicação dos sistemas de ocupação territorial, na sua estrutura, funcionamento e transformações. As únicas diferenças aceitáveis são aquelas a que também está submetida a pesquisa institucional: as derivadas das contingências de uma disciplina que dependem de variáveis ambientais numerosas, complexas e frágeis. Mas, assim mesmo, há possibilidade de introdução de critérios que minimizem o caráter aleatório e os obstáculos que tais variáveis impõem, principalmente se a marca territorial da arqueologia é utilizada para a definição de seus objetos de estudo. (2007: 45)

É ilusório, acredito, pensar em diferentes arqueologias – a acadêmica, a empresarial ou preventiva, a pública; pois esta fragmentação implica, na prática, em diferenciações relacionadas aos parâmetros para a produção do conhecimento; para a formação dos profissionais envolvidos em cada uma das áreas; e para os resultados dos trabalhos obtidos. Pode-se pensar, inclusive, em uma hierarquização de cada uma dessas categorias dentro da própria ciência arqueologia. Será essa a melhor alternativa?

Certamente não, e, dessa forma, acredito que o papel da academia é produzir reflexões críticas acerca dessa trajetória e seus possíveis desdobramentos.

Acredito em uma dimensão pública da arqueologia que não seja possibilitar à sociedade uma simples abertura ou contato com as áreas de pesquisa, para que as pessoas vejam o que os arqueólogos estão pesquisando e como; e sim, como a proposição de um diálogo sobre os dados que estão sendo produzidos e em que medida estas informações vão interferir, refletir na vida dessas pessoas.

Da mesma forma que a arqueologia pública, a educação patrimonial apresenta-se de variadas formas: como metodologia, como campo de conhecimento, como parte da legislação vigente relacionada ao patrimônio arqueológico. Nesse sentido, no desenvolvimento da tese, apresento a origem do termo, assim como seus posteriores desdobramentos a partir das vertentes acima citadas.

Em 2009, completaram vinte e cinco anos que a expressão *Educação Patrimonial* foi trazida para o Brasil como uma proposta metodológica visando o uso educacional dos museus e monumentos (Horta, 2005:221).

A partir do seminário realizado em Petrópolis, no Museu Imperial, em 1983, das vivências e reflexões por ele motivadas, das quais participaram museólogos, educadores e técnicos do Patrimônio de diferentes regiões do País, a proposta da educação patrimonial se expandiu e criou raízes cujos frutos vêm sendo colhidos com sucesso e entusiasmo nas múltiplas experiências educacionais, patrimoniais e comunitárias em que esse instrumento foi utilizado, e a partir das quais foi enriquecido e consolidado, com a contribuição de inúmeros profissionais e atores no campo da cultura e do patrimônio cultural. Se a proposta teórica e os princípios conceituais do método estavam já delineados no primeiro documento sobre o tema, sua validade e pertinência só vieram a se confirmar através de uma prática, organizada, sistemática e persistente na aplicação e no desenvolvimento da metodologia, com diferentes contextos, situações e grupos sociais. (Horta, 2005: 221).

No entanto, o que não é possível verificar é a validade e pertinência do grande número de ações ditas de educação patrimonial, que não estão exclusivamente relacionadas ao patrimônio arqueológico. É necessário, inventariar e analisar as experiências e avaliar seus resultados, a partir dos princípios fundadores que nortearam a formulação da metodologia. (Horta 2005:221).

Seguindo as preocupações da autora, considero importante, e que desenvolvo no decorrer deste trabalho, a retomada das discussões iniciais para compreensão dos desdobramentos e dos novos contornos que vêm assumindo as ações, neste caso específico, voltadas à divulgação do patrimônio arqueológico, no campo da educação patrimonial.

Na discussão pertinente às ações de educação patrimonial relacionadas à arqueologia, é inegável a influência da legislação vigente relativa à proteção do patrimônio arqueológico em âmbito nacional, principalmente depois da implantação da Portaria IPHAN nº 230, de 17 de dezembro de 2002, que sinaliza os procedimentos a serem desenvolvidos nos projetos de arqueologia para obtenção de licença para pesquisa. A partir deste período, é notável o crescimento de trabalhos voltados à divulgação do conhecimento produzido a partir das pesquisas arqueológicas à sociedade.

No entanto, neste novo contexto que se constitui, gostaria de levantar alguns questionamentos. Em relação à natureza das ações propostas, relacionadas à categoria da educação patrimonial: o quanto o patrimônio arqueológico está, de fato, no cerne dos trabalhos propostos; sendo o ponto de partida para a produção e comunicação do conhecimento em arqueologia? Qual a formação (acadêmica / profissional) das equipes proponentes e executoras destas ações? Quais os parâmetros teóricos e metodológicos que estão por trás desses projetos? Há preocupação em relação aos desdobramentos das ações desenvolvidas?

Considero fundamental para o desenvolvimento de ações desta natureza a presença de um profissional qualificado tanto do ponto de vista de ter um conhecimento aprofundado em arqueologia, quanto em relações a outros campos do conhecimento voltados à comunicação deste conhecimento, como, por exemplo, a museologia e a educação.

Esta defesa vem respaldada na visão do papel deste profissional como um mediador, responsável por decodificar o conhecimento científico para comunicá-lo aos mais diversos públicos. Este processo de comunicação objetiva tornar compreensíveis as informações, reflexões inerentes a este conhecimento; constituindo-se em um novo conhecimento, que alia as informações sobre estes públicos (vivências, expectativas), as estratégias envolvidas nesta decodificação (processos comunicativos) e a partir de processos avaliativos, novos direcionamentos. É de fato um campo de atuação e pesquisa, que necessita de formação direcionada e experiência como qualquer outro envolvimento profissional.

Acredito neste processo, como já afirmei, em um sentido dialógico e dialético, ou seja, à medida que se desenvolvem ações junto aos mais diversos contextos culturais (diferentes visões de mundo, tensões, conflitos) podem estabelecer-se novos contornos e direcionamentos tanto para os processos comunicativos quanto, idealmente, para a produção do conhecimento, neste caso específico, arqueológico. A ação educativa é vista, neste sentido, não como uma mera tradutora de conceitos e conteúdos científicos, mas na sua dimensão social e política; desempenhando o papel provocador de reflexões aprofundadas e críticas sobre a produção e socialização do conhecimento numa dimensão transformadora da realidade.

Para vincular meu trabalho ao universo da educação patrimonial, utilizando terminologia compartilhada com a posição de Chagas, quando indica que a esta área constitui-se como *um campo de trabalho, de reflexão e ação e, como tal, pode abrigar*

tendências e orientações educacionais diversas, divergentes e até conflitantes. (2004: 143)

No caso específico da Amazônia, pelo menos na área relacionada aos trabalhos que serão aqui apresentados e analisados, esse é um universo que se encontra em completa construção, no desenvolvimento de ações de implantação de infra-estrutura, que dê condições para continuidade de realização de projetos iniciados e principalmente quanto à formação profissional com vistas à ampliação deste campo de atuação.

Para finalizar as questões abordadas no desenvolvimento desta pesquisa, gostaria de situar a linha teórica a qual o presente trabalho encontra-se vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Arqueologia do MAE/USP: *Musealização da Arqueologia*.

É amplo o conjunto de aspectos que aproximam a arqueologia dos museus. A arqueologia, enquanto ciência, tem sua gênese no universo museológico, base que configurou, no início, dentro da lógica dessas instituições, a forma como as pesquisas arqueológicas eram desenvolvidas, bem como a constituição das coleções. Após um período de ruptura, em que se buscou, para desenvolvimento das pesquisas arqueológicas outros parâmetros (universidades), na atualidade é visível um movimento de reaproximação, relacionado, em muitos aspectos, ao modelo previsto pela legislação para o gerenciamento do patrimônio arqueológico, principalmente no contexto da arqueologia preventiva.

O viés de análise proposto é, a partir do campo teórico da museologia, congregando discussões pertinentes às reflexões sobre a aproximação do conhecimento, aqui obviamente associado à produção do conhecimento arqueológico, com a sociedade. Segundo Peter Van Mensch,

O mundo dos museus passou por duas revoluções. A primeira, no final do século XIX, trouxe entre outros elementos, a organização profissional, os códigos de ética e notáveis transformações nas exposições; a segunda, nos anos 70, com a chamada New Museology, quando a base da organização das instituições museológicas passa das coleções para as funções, além da introdução de um novo aparato conceitual, do qual destaca o museu integrado. (Cândido, 2000:10)³

As análises aqui propostas associam-se a este processo de discussões iniciado, há mais de trinta anos, denominado Sociomuseologia.

³ Esta citação foi formulada pela autora a partir das aulas de Peter Van Mensch, no Curso de Especialização em Museologia do MAE/USP.

O intuito dessa abordagem, mais que evidenciar uma filiação teórico-metodológica a qualquer uma das vertentes apresentadas, ou defender uma delas como o melhor caminho a ser seguido, é apresentar, a partir de uma perspectiva histórica e processual, caminhos percorridos na via de aproximar a arqueologia da sociedade. A conjugação das diversas experiências, reflexões, avaliação no contexto de cada um dos campos apresentados, mostrou-se um cenário profícuo, sólido, capaz de sustentar as complexas situações que surgem a partir da relação das pessoas com o patrimônio cultural, numa perspectiva mais ampla, e do arqueológico no recorte que aqui nos interessa.

Nesse sentido, mais que dizer que a experiência de trabalho que estou a apresentar é relacionada à: arqueologia pública, musealização da arqueologia e educação patrimonial; evidencio as preocupações, reflexões, orientações que configuram a base na qual me apoio para realizar tal experiência e ter o conhecimento deste cenário complexo e múltiplo que configura esse histórico, permitindo melhores condições profissionais e intelectuais de continuidade das realizações.

A estrutura da tese

A tese estrutura-se em cinco capítulos e conclusão.

No capítulo 01, *Arqueologia e sociedade: aproximação via instituições museológicas e legislação patrimonial*, aponto como as pesquisas arqueológicas desenvolveram-se no âmbito das instituições museológicas. Após um período de ruptura, propiciado pelo surgimento das universidades, há um retorno para os museus, principalmente pelo respaldo no gerenciamento do patrimônio arqueológico, constituído em grande medida, pela dinamização imposta pelos projetos de levantamento arqueológicos, vinculados aos estudos de impacto ambiental (obrigatoriedade Legal designada pela Política Nacional do Meio Ambiente). Este capítulo buscou evidenciar a origem das discussões que levaram a esta conformação Legal, bem como apresentar ações desenvolvidas em algumas instituições museológicas brasileiras que, desde o final da década de 1970, desenvolvem ações com vistas à divulgação do conhecimento arqueológico.

No capítulo 02, *Arqueologia e sociedade: discussões a partir da perspectiva da arqueologia pública, musealização da arqueologia e educação patrimonial*, o objetivo é mapear, no universo desses três campos do saber, princípios, fundamentos teóricos e

estratégias metodológicas que podem estar na base do desenvolvimento das ações de educação patrimonial vinculadas às pesquisas arqueológicas. A aproximação proposta se justifica a partir de uma perspectiva transdisciplinar.

No capítulo 03, *Análise de programas de educação patrimonial vinculados a projetos de arqueologia preventiva*, apresento três programas de educação patrimonial realizados no âmbito da arqueologia preventiva. São eles: 1) *Educação Patrimonial na área do Projeto Serra do Sossego – Canaã dos Carajás (PA)*; 2) *Patrimônio Arqueológico: para conhecer e conservar*, material produzido no contexto da obra da Eletrosul nos municípios de Araquari, Joinville e São Francisco do Sul (SC) e 3) *Ação Educativa do Museu Arqueológico de Xingó: O Museu vai à Escola, a Escola vai ao Museu (SE)*. Estas foram as ações selecionadas por representarem diferentes regiões do país e, como consequência, uma diversidade cultural que demandou o desenvolvimento e utilização de diferentes estratégias metodológicas. Cabe destacar que a intenção principal deste capítulo é pontuar as relações estabelecidas entre as arqueologias “preventiva” e “acadêmica”, em relação à socialização da produção científica, constituída pelos estudos arqueológicos.

No capítulo 04, *O Programa de Educação Patrimonial no Projeto de Levantamento Arqueológico do Gasoduto Coari-Manaus (AM)*, apresento as estratégias metodológicas que balizaram seu desenvolvimento. Foram elas: curso de extensão universitária *Arqueologia Amazônica no contexto educacional*; guia temático – *Programa de Educação Patrimonial no Projeto de Levantamento Arqueológico do Gasoduto Coari-Manaus (AM)*; e *kit de objetos arqueológicos*. Pontuo questões relativas à categoria patrimônio e alguns princípios educacionais que fundamentam meu trabalho.

No capítulo 05, *O Centro de Arqueologia do Bioma Amazônia: propostas para o desenvolvimento de ações educacionais*, indico as ações educacionais que já se configuram como desdobramentos do programa acima referido e proponho, em caráter de projeto, uma estrutura para a área de educação no Centro de Arqueologia do Bioma Amazônia.

Na Conclusão, estão as contribuições para as futuras proposições de ações educacionais desenvolvidas no âmbito das pesquisas arqueológicas, bem como apresentação de aspectos a serem desenvolvidos, e que considero importantes para a solidificação deste campo de atuação.

Capítulo I

Arqueologia e sociedade: aproximação via instituições museológicas e legislação patrimonial



Foto: Maurício de Paiva

A relação do Homem com seu meio, seja em termos de mera apreensão da realidade, seja de ação sobre essa mesma realidade, implica em termos de consciência, de consciência crítica e histórica, de consciência possível. O Homem é o ser que se realiza criticamente, historicamente; ao realizar-se ele constrói sua História e faz sua Cultura. (Rússio, s.d: 09)

O patrimônio arqueológico, em grande medida, tem sido constituído, há séculos, a partir da lógica institucional dos museus.

Neste capítulo apresento um breve panorama do surgimento dos museus de ciências naturais no Brasil, com enfoque no desenvolvimento das pesquisas arqueológicas. É objetivo, também, discutir a transformação destas instituições – a princípio estruturadas como locais de exposição de um maior número de “espécies” que retratassem traços da natureza e cultura de nosso país, em alguns casos dando enfoque às questões regionais – em instituições voltadas às ações expositivas e educativas.

Dentro do cenário das instituições museológicas relacionadas à arqueologia, traço um breve histórico. Em um primeiro momento, numa abordagem ampla do surgimento dos serviços educativos nos museus brasileiros, apresento a trajetória do desenvolvimento da metodologia da educação patrimonial, como uma possibilidade de sistematizar as ações educacionais que vinham sendo realizadas no âmbito dessas instituições. Por fim, apresento um balanço dos projetos de musealização da arqueologia, desde a década de 1980 – quando surgiram as primeiras experiências – até a atualidade, com enfoque principalmente em três instituições: Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, Museu de Sambaqui de Joinville e Museu Paraense Emílio Goeldi.

A razão para a escolha dessas três instituições partiu de algumas motivações: uma forte influência, com diferentes graus de complexidade, desses museus para a gênese da pesquisa arqueológica no Brasil; pela localização em diferentes regiões do país, o que permite levantar os tipos de ações para realidades com características bastante diferenciadas (procurando identificar as possíveis diferenças e semelhanças entre as ações para promover discussões). Mas, talvez, a principal motivação, seja o fato de que estas instituições vêm desenvolvendo, desde as iniciativas embrionárias no final da década de 1970, ações relacionadas à musealização da arqueologia que servem como importantes parâmetros para as várias ações educacionais relacionadas à arqueologia que vêm sendo desenvolvidas em âmbito nacional atualmente.

Ao final do capítulo apresento considerações acerca do crescimento das ações educacionais vinculadas à arqueologia preventiva, motivadas, em grande medida, pelo desenvolvimento da legislação voltada à proteção do patrimônio arqueológico, principalmente após seu atrelamento à Política Nacional do Meio Ambiente, na execução do licenciamento ambiental.

I.I – O contexto do início do desenvolvimento das pesquisas arqueológicas nos museus de ciências naturais brasileiros

A trajetória da criação, instalação e desenvolvimento dos museus de ciências naturais no Brasil vem sendo estudada por vários profissionais e a partir de diferentes pontos de vista. O propósito de apresentar um panorama dessas instituições museológicas, com enfoque nos museus de arqueologia ou naqueles que desenvolveram pesquisas e possuem acervos desta natureza, nesta pesquisa, não é o de tratar de temas inéditos, mas de contextualizar o início de questões relevantes para a compreensão dos trabalhos de musealização da arqueologia.

Certamente o colecionismo é a herança presente na trajetória de todas as primeiras instituições museológicas criadas no país. Pressuposto este que vale para os museus do resto do mundo. As coleções – formadas, a princípio, por deleite ou simples curiosidade até a coleta com caráter científico – foram (e são) o alicerce que estruturaram os museus de história natural.

Segundo Bruno,

As coleções arqueológicas estão na gênese da história dos museus. Amparados em alguns séculos de investigação e interesse pelo passado, pelo exótico e pelo diferente, esses acervos foram constituídos, de uma certa forma, para diminuir a distância entre as sociedades que viviam em tempos distintos. Espelham também, a colonização, o saque e destruição de alguns povos por outros. Sobretudo, esses acervos, espalhados em museus de portes diferentes, podem sinalizar aspectos inerentes à longevidade e diversidade da herança patrimonial dos seres humanos. (1995:37)

Os museus foram criados no Brasil com a intenção de reforçar o papel das elites nacionais, mas foram também responsáveis por iniciar as investigações científicas no país, uma vez que as universidades surgiram muitos anos depois.

No Brasil, a Casa dos Pássaros (criada em 1784) deu lugar ao Museu Real em 1818, criado por D. João VI no Rio de Janeiro, marcando o início dos museus no país⁴.

⁴ O interesse pela criação de museus no Brasil colônia é reflexo das iniciativas do Império português para o desenvolvimento científico. O interesse pela história natural fez parte do projeto político e econômico do Antigo Regime, levando a um melhor conhecimento sobre a exploração e produção colonial. Embora segundo Lopes não há uma continuidade natural da Casa dos Pássaros para o Museu; com a vinda da família real para o Brasil o projeto seria agora a de criação de um museu metropolitano, de caráter universal, e com interesse pelo desenvolvimento das ciências naturais e não mais de um entreposto de produtos exóticos a serem exportados. (Lopes, 1993)

Embora na historiografia apareça denominado como Museu Nacional desde seu início, em 1818, esta instituição, com este nome, surge após o advento da República sendo anterior a este período o Museu Real / Imperial.

A abertura ao público deu-se em 24 de outubro de 1821, sendo permitida a visita

às quintas-feiras de cada semana desde as dez horas da manhã até a uma da tarde não sendo dia santo, a todas as pessoas assim, Estrangeiras ou Nacionais, que se fizerem dignas disso pelos seus conhecimentos e qualidades. (Doc.Mus. Nac 9, Pasta 1 apud Lopes, 1993:48)

O Museu Nacional foi a primeira instituição do país a encarregar-se da Arqueologia, a partir da aquisição de uma coleção mineralógica, classificada por Charles Weiner – pioneiro na análise de material lítico. No mesmo período, Karl Rath estudou os sambaquis e Fritz Muller responsabilizou-se pelos materiais natural e humano. Pode-se considerar de extrema importância para o desenvolvimento da área o interesse que Ladislau Netto, quando esteve à frente da direção do Museu, demonstrou. (Tamanini, 1998:181)

O período em que Ladislau Netto dirigiu o Museu Nacional (1876 a 1893) foi marcado pela implantação de três diferentes Regulamentos – 1876, 1880 e 1890. É interessante notar que as alterações que são caracterizadas nessas modificações dos Regulamentos estão associadas menos a questões burocráticas que a mudanças nas concepções científicas da época e até na introdução de novas áreas de conhecimentos, no bojo da especialização das disciplinas característica desse período. (Lopes, 1993:174)

Um exemplo que tem relação com os estudos arqueológicos, no Regulamento de 1876, a antiga 4ª Seção – *Arqueologia, Etnografia e Numismática* – passou a ser um anexo do museu, perdendo a característica de seção; já no Regulamento de 1888, as seções foram novamente reorganizadas em quatro, sendo a 4ª de Antropologia, Etnologia e Arqueologia.

Netto pretendia, desde o início, a criação independente de um museu Arqueológico e Etnográfico. Nos dizeres do próprio diretor,

Esta seção especial, com a exclusão, evidente, da numismática, estava então, como hoje, destinada a servir de base a um museu de arqueologia e etnografia americanas. Estas são ciências que, tendo como objetivo o estudo da raça americana assim que da arte dos povos selvagens primitivos ou modernos do novo continente, deve assumir, sem delongas, o maior desenvolvimento no Brasil: brevemente, com efeito, os últimos

vestígios que nos restam de nossas tribos indígenas não serão mais visíveis. Um grande número dessas antigas e nobres nações cujos caracteres étnicos, as crônicas e as lendas quase milenares poderiam nos guiar nos estudos de seus antepassados, já desapareceu completamente. As febres, a varíola e, sobretudo, as afecções sífilíticas, assim como a falta de alimento e outras causas de destruição, entre as quais devemos enumerar o desenraizamento ou o deslocamento de seu antigo meio de existência, reduziram as populações ainda prósperas no século passado a um centésimo de seu número. Outros foram completamente aniquilados e as ruínas de suas moradias desapareceram sob florestas já gigantescas. Foi nessa mesma época, que pensei ser necessário de ampliar meus estudos arqueológicos no norte do Brasil e particularmente no vale do Amazonas, estudos sobre os quais havia lido na Sociedade Vellosiana, em meados dos anos 70, duas memórias que os jornais do Rio haviam reproduzido e que, transcritos pela imprensa das províncias, me valeram a adesão de várias pessoas interessadas nos mesmos assuntos, assim como numerosas doações de algumas províncias. (Netto, 1889 apud Lopes, 1993:186)

Foi evidente o interesse e o comprometimento de Ladislau Netto com a ciência arqueológica. Enviou missões ao sul do litoral brasileiro para coletar objetos encontrados nos sambaquis que vinham sendo destruídos desde o século XVI⁵. Em 1882, contratou o egiptólogo e americanista Paul l'Epine que estudou a cerâmica marajoara e associou suas decorações aos hieróglifos egípcios, indianos, chineses e mexicanos. A publicação desses resultados, em 1885, lançou como procedimento os quadros comparativos que vigoraram até a década de 1960. (Prous, 1992: 08)

Outra evidência desse interesse foi sua dedicação para a realização da Exposição Antropológica Brasileira, inaugurada em 1882. Segundo Lopes,

A Exposição foi organizada em oito salas, que segundo seu 'Guia' passaram a receber os nomes de: Vaz de Caminha – expondo 40 diferentes tipos de objetos etnográficos numerados; Rodrigues Ferreira – com 101 objetos etnográficos; Lery – 39 peças arqueológicas; Hartt – 207 materiais arqueológicos; Lund – 115 grupos de materiais relacionados à Antropologia; Martius – 29 objetos de Etnografia e Arqueologia; Gabriel Soares – 170 peças de Etnografia e Arqueologia, e Anchieta – 67 objetos etnográficos. (1993:174)

⁵ O material retirado dos sambaquis era transformado em cal para as construções, devido à grande quantidade de conchas presente em sua composição.

Ladislau Netto também redigiu um importante e significativo trabalho sobre a arqueologia das regiões mais diversas do território nacional, a partir do material coletado por vários estudiosos que se espalharam por todo o país. Segundo Prous,

(...) Podia-se esperar que, com um início tão promissor, a arqueologia brasileira se manteria no mesmo nível da pesquisa européia e que as escavações estratigráficas seriam logo promovidas pelas três dinâmicas instituições criadas no final do século XIX, permitindo a elaboração de um quadro global da pré-história brasileira. Infelizmente, somente o Museu Nacional manteve alguma atividade arqueológica durante o período compreendido entre as duas guerras mundiais e, até 1950, poucas informações foram acrescentadas aos conhecimentos anteriores a 1914. (1992:09)

Com o fim da “Era Netto”, assumiu, em 1895, a direção do Museu Nacional João Baptista de Lacerda, médico de formação, que passou à história das ciências do país como um dos precursores dos estudos antropológicos sobre a “raça” brasileira.

Outras três reformas nos Regulamentos do Museu foram realizadas durante a gestão de Lacerda. O regulamento de 1911 tirou a área de Arqueologia da 4ª Seção.

Este regulamento fortaleceu, também, o peso da preocupação educacional no âmbito da Instituição. Foi proposta a criação de um Museu Escolar de História Natural adaptado especialmente às crianças. Esta atitude veio como reflexo de outras iniciativas criadas nessa linha nos países da Europa, América Latina e Estados Unidos. (Lopes, 1993: 255)

Com o regulamento de 1916, após a saída de Lacerda, o Museu veio também afirmar sua preocupação com a função docente. Como diz Lopes,

O Regulamento trazia um capítulo exclusivo sobre ensino, que discriminava que esse se daria através de suas coleções cientificamente organizadas, das conferências públicas e dos cursos de especialização e aperfeiçoamento de caráter essencialmente prático realizados nos diferentes laboratórios. (1993:256)

Desde 1946, o Museu Nacional foi incorporado à Universidade do Brasil, atualmente integra à Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pelo atual organograma, de acordo com o regulamento em vigor, o Museu possui seis departamentos relativos às suas áreas de pesquisa, são eles: antropologia, botânica, entomologia, geologia e paleontologia, invertebrados e vertebrados. A área de antropologia subdivide-se em

arqueologia, antropologia biológica, antropologia social, etnologia e lingüística. Os departamentos são ligados diretamente à Diretoria do Museu.

Há duas Direções que organizam atualmente as ações do Museu Nacional: a Direção de Ensino e a Direção de Administração. Ligado à primeira direção encontra-se o Programa de Pós-Graduação (*stricto sensu*), atualmente atuante nas áreas de Antropologia Social, Arqueologia, Botânica e Zoologia e à segunda, dentre várias seções, estão duas que particularmente interessam ao escopo desta pesquisa: a Seção de Museologia e a Seção de Assistência ao Ensino, ambas estão ligadas a Seção de Atividades Gerenciais. Neste aspecto, é interessante notar que além, da museologia e educação não comporem a mesma seção – que denota uma visão diferente da discutida nesta tese – que é o gerenciamento patrimonial por meio do processo curatorial ou musealização que fundamenta seu desenvolvimento por meio da cadeia operatória museológica (ações de salvaguarda e comunicação), também não são consideradas áreas de pesquisa acadêmica, nem tampouco de ensino.

As exposições do Museu Nacional estão organizadas conforme as seguintes áreas de pesquisa: geologia/paleontologia, antropologia biológica, zoologia, arqueologia e etnologia. A exposição sobre arqueologia divide-se em sub áreas: Egito Antigo, com o predomínio do acervo egípcio formado pelos imperadores D. Pedro I e D. Pedro II; Culturas do Mediterrâneo, composta pela coleção Greco-Romana constituída pela imperatriz Teresa Cristina; Pré-Colombiana, que expõe o acervo representativo de sociedades ameríndias antes e após colonização européia e Arqueologia brasileira que apresenta um panorama abrangente da ocupação do território brasileiro por meio de acervos representativos de povos caçadores-coletores, sambaquieiros e agricultores (representados por artefatos tupi-guarani e de culturas arqueológicas amazônicas: Marajoara, Micarangüera, Maracá e Santarém.

O Museu Nacional foi a primeira instituição museológica brasileira a criar uma área voltada ao desenvolvimento de ações educacionais. Na gestão de Roquete Pinto, em 1927, foi instalada a Seção de Assistência ao Ensino (SAE). Atualmente este serviço, ainda existente, tem como principais atribuições o agendamento de visitas monitoradas às dependências expositivas, voltadas principalmente ao ensino escolar, bem como o empréstimo de materiais didáticos (esses recursos são relacionados às diferentes áreas de pesquisa do Museu). Os projetos voltados à relação museu-escola atualmente em vigor são: *Vendo, tocando e aprendendo*, que consiste em palestras interativas utilizando como recurso pedagógico a coleção didática do Museu (fósseis,

material indígena e artefatos pré-históricos); *Manhãs no parque*, por meio de uma visita ao parque onde localiza-se o Museu (Quinta da Boa Vista) com foco na discussão sobre preservação ambiental e a importância do patrimônio histórico; *Empréstimo de material pedagógico*, a coleção didática do Museu organizada em kits é emprestada às escolas e instituições científicas; *Treinamento de professores*, este programa consiste em um trabalho prévio com professores com o objetivo de orientá-los quanto as possibilidades e especificidades da visita ao Museu (subsidiada por material apostilado) e uma atividade específica relacionada à arqueologia – *Dia do arqueólogo*, esta é uma ação desenvolvida em parceria com o Centro Brasileiro de Arqueologia (CBA), com o objetivo de comemorar o dia do arqueólogo são realizadas palestras, seguidas de debates.

A relação sobre a criação da área de educação no Museu Nacional e o contexto do ensino brasileiro terá sua discussão apontada no desenvolvimento deste capítulo.

As outras duas instituições às quais se refere Prous na citação anteriormente apresentada são o Museu Paraense Emílio Goeldi e o Museu Paulista. Estas instituições foram responsáveis, juntamente com o Museu Nacional, por alavancar os estudos arqueológicos no país.

A criação desses museus pode ser considerada como indicativo de um progresso regional. Segundo Bruno,

Tanto o Museu Paraense Emílio Goeldi pode ser visto como um dos frutos do enriquecimento regional, em função do ciclo econômico da borracha, quanto o Museu Paulista é identificado como um dos produtos gerados por São Paulo e seus cafeicultores. (1995: 100)

O Museu Goeldi foi criado em 1871, embora desde o início da década de 1860 já era cogitada a criação de um Museu de História Natural na Província do Pará. Foi idealizado por Domingos Soares Ferreira Penna, que não mediu esforços para que esta instituição se concretizasse.

O desejo de criação de um museu de história natural na capital do Pará desenvolveu-se a partir das constantes expedições, principalmente dos naturalistas estrangeiros, que formavam coleções de exemplares característicos da região amazônica e despachavam para seus países de origem, integrando o acervo de diversos museus. No Brasil, o Museu Nacional beneficiou-se, também, nesse sentido, ao receber algumas remessas das riquezas naturais da região, para compor seu acervo.

O naturalista suíço Jean Louis Rodolphe Agassiz (integrante da expedição Thayer-1866), depois de um longo período de exploração no Pará e Amazonas, chamou a atenção da população local sobre as riquezas naturais da região, que continuavam a ser escoadas para diversas localidades.

Neste contexto, foi criada a Associação Filomática, sob forte influência de Ferreira Penna, como uma primeira iniciativa para a criação do Museu Paraense. O convite dirigido a algumas pessoas da província continha os seguintes dizeres:

Os cavalheiros que receberam a circular contendo as bases de uma associação para a fundação de um museu indígena e de história natural nesta capital são rogados a comparecerem na sala principal do palácio do governo (...) a fim de discutir as bases da associação e nomear-se uma comissão diretora dos seus trabalhos. (Crispino, 2006: 45).

No entanto, mesmo após a instalação da Associação Filomática, as expedições dos naturalistas estrangeiros não cessaram. Em 1870, o geólogo canadense Charles Frederick Hartt, acompanhado, também, por Orville Derby, conduziu a expedição Morgan com o objetivo de estudar a história geológica da região. Seus estudos, porém, não ficaram restritos ao campo da geologia, investiram também nas investigações sobre os achados arqueológicos e os estudos etnográficos. Levaram da Amazônia, a partir dessas expedições, uma considerável coleção de artefatos arqueológicos (vasos, urnas funerárias, tangas) e registros sobre as comunidades indígenas que foram contatadas.

As constantes expedições coordenadas pelos naturalistas estrangeiros tornavam premente a instalação oficial do Museu Paraense. A Associação Filomática⁶, apesar de sua indiscutível importância, não foi suficiente para efetivar sua criação.

Em 25 de março de 1871 foi inaugurado o Museu Paraense, que teve como um dos principais incentivadores e líder neste processo, como já apontado, Ferreira Penna. Para compor o seu acervo inicial, o Museu contou com doações de particulares e de coleções que se encontravam em posse do governo da província do Pará, como as da repartição de obras públicas, que doou vários objetos etnográficos e uma urna funerária com decoração antropomorfa contendo ossos. Neste início, contou também com as doações dos naturalistas que realizavam suas expedições científicas e até com doações do Museu Nacional que durante período anterior “levou” vários espécimes da região amazônica para a capital do império brasileiro.

⁶ A Associação Filomática dissolveu-se antes da instalação oficial do Museu Paraense, em 25 de março de 1871.

Desde o início, o Museu Paraense foi considerado como um elemento propulsor para o desenvolvimento das pesquisas científicas na região e como uma possibilidade de estabelecimento de um núcleo de ensino superior no Pará. (Crispino, 2006: 75)

Ferreira Penna foi nomeado para o cargo de Bibliotecário Público o qual teria a função de encarregar-se do Museu, embora em portaria datada de 15 de abril de 1871, Portella⁷ assinou Regulamento Provisório do Museu Paraense que estabelecia

que a instituição seria regida por um conselho administrativo, composto por um diretor do Museu e seis diretores de seções, um dos quais serviria de secretário, por eleição do conselho. As seções científicas seriam, provisoriamente, somente as três seguintes: 1ª de mineralogia e de geologia, 2ª de botânica e zoologia e 3ª de ciências físicas. Além destas seções haveria também as de agricultura, arqueologia, numismática, artes liberais e artes mecânicas que seriam distribuídas pelas três seções. (Crispino, 2006: 74)

No início, o Museu contou com verba do governo da província para sua manutenção e para as despesas com a aquisição de novas coleções. No final de 1871, Ferreira Penna realizou uma viagem ao arquipélago de Marajó em busca de material arqueológico. Ele foi um ardoroso defensor da necessidade de proteção aos sítios arqueológicos, que já sofriam com a destruição por parte de pessoas que desconheciam a importância desses materiais e pelos estudiosos nacionais e estrangeiros que retiravam os vestígios para estudo. Penna enviou correspondência ao presidente da província solicitando a proibição da remoção das peças e envio das mesmas para outras províncias ou países estrangeiros, referindo-se principalmente às cerâmicas marajoaras. (Lopes, 1993:221)

Após desentendimentos com o presidente da Província do Pará na ocasião, Francisco Bonifácio de Abreu, Ferreira Penna foi destituído do cargo de Bibliotecário Público em meados de 1872, com a justificativa que o museu seria gerenciado pelo conselho administrativo, tendo como funcionários somente um preparador e um secretário.

Embora já instalado, nem todo material coletado no estado do Pará passava a integrar automaticamente o acervo do Museu Paraense. Exemplo disso foi a expedição realizada em 1876, por Derby, como missão da Comissão Geológica do Império do Brasil, idealizada por Hartt, visitou sítios arqueológicos na região de Santarém e

⁷ Joaquim Pires Machado Portella foi o presidente da província do Pará quem decretou a criação do Museu Paraense.

Marajó, coletando na ocasião vários exemplares cerâmicos tapajônicos e marajoaras que hoje integram a coleção arqueológica do Museu Nacional, no Rio de Janeiro. Segundo Crispino,

Enquanto no Pará daquele tempo pouco se fazia em prol dos objetos pertencentes ao Museu Paraense, no Rio de Janeiro, Ladislau Netto, ainda à frente do Museu Nacional, a exemplo do que havia feito Ferreira Penna, alguns anos antes, oficiava ao Ministro e secretário de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, conselheiro Rodrigo Augusto da Silva, em abril de 1888, solicitando que fossem expedidas as ordens necessárias para que os objetos contidos nos sítios arqueológicos da Ilha de Marajó, e outros pontos do vale do Amazonas, como Óbidos, Santarém e Miracanguera, fossem considerados objetos equivalentes às riquezas minerais de propriedade do Estado, e que para explorá-los, fosse necessária autorização do governo imperial (2006:126)

Por ocasião da realização da Exposição Antropológica, no Museu Nacional, Ladislau Netto tomou “por empréstimo”, com a autorização do presidente da província, coleções arqueológicas e etnográficas do Museu Paraense; estas coleções, segundo consta, nunca foram devolvidas.

Marcada por vários períodos de turbulência, a história do museu paraense é reflexo da influência do contexto político no desenvolvimento científico no país. Em 1981, o Museu Paraense foi reorganizado e um novo regulamento implantado. A partir deste documento o Museu passou a ser novamente um órgão independente, administrado por um diretor, nomeado pelo governador e dividido em seis seções: 1. Anatomia Comparada e Zoologia, 2. Botânica e Agricultura, 3. Mineralogia e Geologia, 4. Numismática, Arqueologia e Etnologia, 5. Industrial e 6. Comercial. Nesta ocasião, o Museu passou a ser aberto ao público aos domingos, terças-feiras, quintas-feiras e sábados, das 9 às 15 horas. Com a reinstalação do Museu, iniciaram-se as visitas de grupos de alunos.

No empenho de dar continuidade a uma nova organização do Museu, o governo do Pará, contratou para dirigi-lo o zoólogo suíço Emil August Göldi.⁸

Sob a direção de Goeldi esta instituição pode transformar-se em um museu com todos os parâmetros científicos dos seus similares, sendo reconhecido nacional e internacionalmente por suas coleções científicas e pela qualidade de suas investigações

⁸ Goeldi trabalhou anteriormente no Museu Nacional, Rio de Janeiro.

ao longo das décadas. Sua direção contou com o apoio do governo do Pará (recursos abundantes e autonomia) como não havia acontecido com nenhum de seus antecessores.

Logo após sua chegada, organizou expedições com o objetivo de ampliar as coleções do Museu. Foi na sua gestão que o Museu ganhou uma nova sede; em 1879, foi para o prédio que ainda hoje é conhecido como *Rocinha*; além do seu investimento no desenvolvimento de pesquisas científicas e na organização de publicações.

Diante de tantos investimentos feitos pelo governo do Pará para levar adiante os projetos do atual diretor, tornava-se premente o reconhecimento do Museu pela sociedade local. Nesse sentido, foi assinado um decreto regulamentando modificações no Regimento Interno do Museu, cujo um dos itens era relativo à abertura junto ao público: o prédio do Museu de História Natural (*Rocinha*) receberia os visitantes duas vezes por semana, às quintas-feiras e aos domingos, das 8 às 12 horas; já o jardim zoológico e o horto botânico, ambos também sob responsabilidade do Museu Paraense, deveriam ser abertos todos os dias das 8 às 12 horas.

Ainda no viés de aproximar o Museu da sociedade, foi instituída a Sociedade Zeladora do Museu Paraense, que consistia em

Uma entidade de caráter particular, objetivando proteger, conservar e contribuir para a prosperidade do Museu Paraense, visando igualmente à popularização de estudos e trabalhos realizados pela instituição. (...) Sob a responsabilidade da Sociedade ficava também a organização de conferências populares sobre ciências naturais, previstas no Regulamento do Museu, a serem realizadas em sua própria sede. A primeira dessas conferências, proferida por Emílio Goeldi, intitulou-se 'O estado atual dos conhecimentos sobre os índios do Brasil, especialmente sobre os índios da foz do Amazonas no passado e no presente'. Entre o material demonstrativo utilizado nessa conferência pública, figuram as peças de cerâmica obtidas durante expedição do pessoal do Museu à então Guiana Brasileira, em 1895. (Crispino, 2006:175/177)

Em 1900, devido à importância de Emílio Goeldi na reorganização e desenvolvimento do Museu Paraense, assim como em outras questões políticas como a incorporação definitiva do território do Amapá ao território brasileiro, o governador Paes de carvalho alterou o nome da instituição para Museu Goeldi.

Já no final do século XIX e início do século XX, o Museu Goeldi atraía um grande público local, chegando a quase cem mil visitantes. Emílio Goeldi na reorganização e desenvolvimento do Museu Paraense, assim como em outras questões

políticas como a incorporação definitiva do território do Amapá ao território brasileiro, o governador Paes de Carvalho alterou o nome da instituição para Museu Goeldi.

Já no final do século XIX e início do século XX, o Museu Goeldi atraía um grande público local, chegando há quase cem mil, em 1902. Em 1907, abrindo somente aos domingos, terças e quintas-feiras, o Museu atingiu quase 130.000 visitantes durante o ano.

Após um longo período de contribuições para a configuração do Museu como uma importante instituição de pesquisa em nível regional, nacional e até mesmo internacional, Emílio Goeldi alegando problemas de saúde e preocupação com a educação de seus filhos, afasta-se da direção e volta a viver na Suíça, em 1907.

Com a saída de Goeldi da instituição sucederam-no diretores, todos de origem estrangeira, até 1921, que procuraram manter o ritmo e o bom nível das pesquisas, porém enfrentaram momentos de crise principalmente com a queda do preço da borracha no mercado internacional e com o advento da primeira guerra mundial, que incidiu, inclusive, em questões políticas com os pesquisadores estrangeiros do Museu.

No período 1931-1946, o museu desviou sua natureza de desenvolvimento de pesquisas ligadas às ciências naturais para a realização de pesquisas aplicadas, como piscicultura, criação de animais de laboratório e taxidermia; investiu-se também na constituição de coleções pedagógicas. Na gestão de Carlos Estevão de Oliveira a pesquisa básica, porém, não perdeu sua importância, uma vez que ela era base para o desenvolvimento dos outros projetos. Neste período ganha força também as atividades museológicas. (Bittencourt, 2006: 159)

Com o fim da Segunda Guerra Mundial a Amazônia ganha a atenção do mundo devido sua posição estratégica em termos políticos e ambientais. Neste período florescem os olhares estrangeiros para o território amazônico. O governo brasileiro com fito de exercer maior controle sobre as atividades de pesquisa cria o INPA (Instituto Nacional de Pesquisas Amazônicas).

Após 1950, o Museu esteve vinculado ao Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia - INPA e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, como hoje é denominado o CNPq.

Para um reforço no desenvolvimento das pesquisas arqueológicas, o Brasil recebeu um grupo de pesquisadores estrangeiros, na década de 1960, que participam do

PRONAPA⁹ (Programa Nacional de Pesquisas Arqueológicas), no caso da Amazônia foi o casal Beth Meggers e Clifford Evans, do Smithsonian Institution (EUA) que teve um papel de destaque. Após a finalização dos trabalhos do PRONAPA, foi criado na década de 1970 o PRONAPABA (Programa Nacional de Pesquisas Arqueológicas da Bacia Amazônica) para a realização de pesquisas arqueológicas exclusivamente na região amazônica.

Outro feito significativo realizado, também na década de 1970, devido ao incremento das pesquisas, foi a instalação de um novo campus, construído para abrigar as atividades científicas do Museu.

Atualmente o Museu Paraense Emílio Goeldi é ligado diretamente ao Ministério da Ciência e Tecnologia, porém com autonomia administrativa. O seu perfil prevalece focado no desenvolvimento de pesquisas em ciências básicas, bem como na realização de atividades museológicas e de divulgação científica. (Bittencourt, 2006: 159)

Desde a década de 1980 são inúmeros os projetos voltados à comunidade local. O Museu Goeldi é a instituição museológica mais tradicional da cidade de Belém¹⁰ e uma referência de ensino e lazer para a população local. Suas ações de divulgação popularizaram-se e continuam sendo atração na cidade. São vários os projetos em vigor: 1) visitas monitoradas ao Parque Zoobotânico e à exposição; 2) constituição de coleções didáticas e empréstimo destas ao público, 3) *Clube do Pesquisador Mirim*, que estimula crianças e adolescentes ao desenvolvimento da pesquisa científica; 4) projetos de educação patrimonial e ambiental realizados fora da cidade de Belém, como por exemplo, junto à comunidade ribeirinha de Porto Trombetas (a aproximadamente 800 quilômetros de Belém) e o projeto *Barco da Ciência* que leva um exposição itinerante a várias localidades do interior do Pará e 5) o projeto *Alfaciência*, voltado aos professores da rede pública de ensino do estado, como forma de subsidiar estes profissionais quanto a um conhecimento mais aprofundado dos aspectos regionais, revelados pelas pesquisas científicas.¹¹

⁹ A apresentação sobre o desenvolvimento do PRONAPA e PRONAPABA será retomada no segundo capítulo desta tese.

¹⁰ Cabe ressaltar que Belém é uma cidade que nos últimos anos vem investindo na instalação de novas instituições museológicas, fortalecendo as já existentes e promovendo a preservação do patrimônio cultural. Possui um ativo *Sistema de Museus* ligado à Secretaria Municipal de Cultura. Porém, mesmo diante deste cenário, quando perguntamos na cidade sobre onde fica o museu? Os moradores não titubeiam, logo indicam o Parque Zoobotânico, onde se localiza o Museu Paraense Emílio Goeldi.

¹¹ A retomada da apresentação destes projetos e das ações desenvolvidas especificamente vinculadas às pesquisas arqueológicas será realizado no desenvolvimento deste capítulo e do capítulo 03, respectivamente.

A última instituição que finaliza a apresentação sobre o histórico das instituições museológicas que impulsionaram o desenvolvimento das pesquisas arqueológicas, bem como sua interface com a sociedade no cenário nacional, é o Museu Paulista.

Em São Paulo, o Museu Paulista foi criado em 1893¹², a partir das coleções pertencentes ao Coronel da Guarda Nacional Joaquim Sertório, que era proprietário de um museu particular¹³ e da Associação Auxiliadora do Progresso da Província de São Paulo, responsável pela criação do Museu Provincial, em 1877.

Hermann von Ihering, que na época era pesquisador da Comissão Geográfica e Geológica, tornou-se o primeiro diretor e ficou à frente da Instituição por 22 anos.

Esta instituição foi criada para servir como marco para a emancipação política ocorrida há alguns anos antes. Segundo Elias,

Esta questão da identidade nacional assumia caráter agudo, pois a ruptura com a metrópole não alterava radicalmente a herança colonial: continuavam a escravidão, a economia voltada para o mercado externo, o regime monárquico. Estes fatores contribuíam ainda mais para tornar nebulosa a questão da definição do que éramos, qual era a nossa identidade, nossa peculiaridade. Neste contexto a construção de um edifício-monumento que simbolizasse o nascimento da nação adquiria uma importância especial. Tratava-se de se construir algo tangível com o que se pudesse identificar claramente a ruptura com o passado colonial e a condição de uma nação emergente.” (1996:18)

No primeiro regulamento do Museu este foi caracterizado como,

Um Museu Sul-Americano, destinado ao estudo do reino animal, de sua história Zoológica e da História Natural e cultural do homem. Serve o Museu de meio de instrução pública e também de instrumento científico para o estudo da natureza do Brasil e do Estado de São Paulo, em particular. (Regulamento do Museu Paulista, 1894 apud Lopes, 1993:296)

Na visão de Ihering, era propósito do Museu servir ao ensino e à pesquisa e devido a essa dupla função as coleções deveriam estar organizadas de maneira a atender a essas demandas diferenciadas, ou seja, haveria uma coleção destinada aos estudos, acondicionadas em laboratórios não acessíveis ao público e as coleções expostas. (Lopes, 1993:294). A instituição, como um museu de história natural do século XIX,

¹² O Museu Paulista foi criado nesta data, mas sua abertura ao público deu-se em 1895 depois de concluída a transferência das coleções para o edifício recém construído do Ipiranga.

¹³ As coleções que compunham o Museu Sertório constituíam-se de objetos de natureza mineralógica, zoológica, arqueológica, etnológica e histórica.

estava em plena consonância com o modelo enciclopédico em vigor também em outros países. Segundo Ihering, o Museu deveria ter “como base um saber evolutivo, classificatório e pautado no modelo das ciências biológicas” (Ihering apud Elias, 1996: 145)

Neste período, pode-se concluir que o Museu foi o reflexo de um projeto pessoal de seu diretor, sendo a zoologia a área de maior investimento, devido à sua formação. No entanto, outras áreas foram contempladas, com destaque à etnologia, no contexto das discussões de meados do século XIX, na direção de um espírito anti-colonialista e de afirmação da nacionalidade; nesse sentido, o estudo sobre os indígenas era fundamental para compor o mosaico que constitui a formação da história brasileira – juntamente com os europeus e africanos. (Elias, 1996: 143)

Ainda em relação às coleções etnológicas, embora tenha investido em aquisições, não é possível desconsiderar a visão de Ihering, baseado no evolucionismo social, em relação às sociedades indígenas; considerava que os índios não representavam um elemento de trabalho e progresso e que uma solução seria o extermínio dos mesmos.

Quanto à área da Arqueologia, as coleções do Museu Paulista¹⁴ foram formadas por intermédio das coletas dos naturalistas, por compras e permutas.

Com os museus argentinos, de Buenos Aires e La Plata, foram permutadas peças originais e cópias de material arqueológico representativo de várias regiões do país, o que permitiu um estudo comparativo entre os sambaquis brasileiros e os Calchquis, da Argentina. Foram formadas coleções com peças arqueológicas dos índios do Brasil Meridional; foi feita uma importante aquisição de 180 exemplares de vários espécimes do sambaqui de Torres. A coleção Limur, adquirida na Europa, em 1913, continha materiais mineralógicos, paleontológicos e principalmente arqueológicos, autênticos vestígios coletados pelo especialista francês Boucher de Perthes. O Vale do Ribeira também foi estudado, dentre as várias excursões científicas realizadas pelo Museu com o objetivo de coletar material arqueológico e etnográfico, 14 grutas calcáreas de Yporanga e Xiririca foram exploradas. (Lopes, 1993:297)

¹⁴ Estas coleções iniciais do Museu Paulista, e as demais que foram se constituindo no decorrer do desenvolvimento da pesquisa na Instituição, veio, em 1989, somar-se às coleções de três outras instituições da Universidade de São Paulo com acervos da mesma natureza – o antigo Museu de Arqueologia e Etnologia, o Instituto de Pré-História e acervo Plínio Ayrosa pertencente ao Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – formando o atual Museu de Arqueologia e Etnologia.

No período que Ihering esteve na direção do Museu é possível verificar um interesse secundário, mas presente, de aquisição das coleções pré-históricas, arqueológicas, antropológicas e de numismática. Porém outro fator característico de sua administração com relação às coleções das naturezas acima citadas é o envio / venda ao exterior desses objetos.

A exposição inaugural, aberta ao público no dia 07 de setembro de 1895, procurou apresentar não só um panorama dos estudos relativos às ciências naturais, como, também, evidenciou uma preocupação em demonstrar uma associação da história paulista com a história nacional. (Elias, 1996:159)

Em 1916, há uma mudança de rumo nas ações do Museu Paulista. Ihering deixa de ser diretor e com ele leva o projeto hegemônico de um museu de ciências naturais, sendo substituído por um projeto ideológico, voltado para as comemorações do Centenário da Independência Nacional, em 1922. Em 1917, assume Affonso de Taunay que tem a incumbência de transformar a Instituição em um museu histórico que enaltescesse a supremacia paulista. Nesse sentido, investe na exposição das coleções históricas do Museu. Este modelo esteve em consonância com os interesses da elite ligada ao Partido Republicano Paulista, uma vez que o Museu pertencia ao poder público estadual.

Taunay ainda consegue transferir, em 1939, as coleções de zoologia para um novo museu do recém criado Departamento de Zoologia do Estado de São Paulo (que hoje é o atual Museu de Zoologia da Universidade de São Paulo). Continuaram a compor o acervo do Museu Paulista, portanto, as coleções históricas, arqueológicas e etnográficas. Sendo que as duas últimas também deixaram de pertencer ao Museu, com a criação do atual Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, em 1989.

Em 1946, Affonso de Taunay deixa o cargo de diretor imprimindo como marca de sua gestão o caráter histórico da Instituição. Segundo Elias, este Museu esteve

Voltado para a civilização das massas, dividindo suas atenções entre o passado colonial paulista, a epopéia bandeirante e a sofisticação social e intelectual do período cafeeiro. A glorificação de personagens oitocentistas, como Carlos Gomes, Bernardino de Campos e Santos Dumont completava o quadro.
(1996: 279)

O desenvolvimento das pesquisas arqueológicas e etnográficas, bem como a constituição de coleções desta natureza, ficou sob a responsabilidade deste Museu até

1989, quando estes acervos passaram a compor uma nova instituição, o Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo. O novo MAE foi formado a partir de outros três acervos: o acervo Plínio Ayrosa, do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas; o acervo do Instituto de Pré-História e o acervo do antigo Museu de Arqueologia e Etnologia. Além das coleções, migraram¹⁵ para esta nova instituição os docentes e funcionários vinculados diretamente a estas coleções.

Quanto especificamente às ações de aproximação conhecimento científico – sociedade, poucas ações desta natureza foram realizadas, com exceção das exposições. Não havia se constituído no Museu Paulista uma área de Educação até o momento da fusão. Neste sentido o novo MAE contou basicamente com a experiência e os profissionais da área de educação e museologia do Instituto de Pré-História e do antigo MAE.¹⁶

O Museu Nacional, o Museu Paraense Emílio Goeldi e o Museu Paulista viveram, entre o período de 1870 a 1930, o surgimento, o apogeu e a decadência. Passaram por uma fase de consonância com os seus congêneres europeus e norte-americanos, por intermédio de intercâmbio de pesquisadores e publicações que circulavam neste meio científico; como mostram estudos sobre a formação dessas instituições, o movimento de criação desses museus pode ser considerado como uma tentativa de revelar o potencial do país por meio de suas características sócio-ambientais reveladas pelas coleções acumuladas (guardadas, catalogadas, estudadas e mostradas). Por outro lado, contribuíram, também, para reforçar os ideais colonialistas, separando os universos culturais da elite e da população menos favorecida. (Bruno, 1995: 101)

Segundo a mesma autora,

A sociedade brasileira, deste século, herdou esta visão dúbia em relação aos museus: ao mesmo tempo em que trouxeram 'progresso' e 'futuro', não evidenciaram o seu cotidiano. Portanto, dificultaram a compreensão e interação com esses centros de saber. (1995: 102)

Os museus aqui citados mantiveram, desde o início, as coleções arqueológicas como parte do universo científico da história natural, isto perdurou até o início da década de 1930. Este cenário modificou-se,

¹⁵ A transferência do corpo funcional foi facultativa, mas a grande maioria optou por constituir o quadro de pessoal da nova instituição.

¹⁶ Estes projetos serão apresentados durante o desenvolvimento deste capítulo.

À medida que os arqueólogos e etnólogos tornavam-se mais acadêmicos e tendiam às recém-estabelecidas universidades, observamos o início do esvaziamento dos museus e o conseqüente desprestígio das coleções científicas. Essa guinada para as universidades ocorreu acompanhada por mudanças teóricas, resultando na abertura de novas áreas de estudo, muitas vezes com maior visibilidade e status científico. (Penha, 1994: 31)

Pode-se entender o desenrolar desse processo como o *início da trajetória institucional que pode ser imputada à musealização da arqueologia no Brasil.* (Bruno, 1995: 103).

Ainda segundo a autora,

É possível arriscar e afirmar que este período representou – em função de uma conjuntura – um momento de trevas e obscurantismo para a musealização da Arqueologia no Brasil. Por um lado, as já mencionadas grandes instituições estavam sendo confrontadas no mundo todo, definitivamente, pelas especializações científicas e pelos desdobramentos dos museus em instituições monográficas. Neste movimento, os vestígios arqueológicos deixaram de ‘fazer parte’ das Ciências Naturais e ainda não tinham conseguido estabelecer parcerias com os objetos etnográficos. Por outro lado, os planos museológicos nacionalistas, envolvidos em uma política cultural nunca vista no país, não orientavam as suas intenções para a preservação, apropriação e extroversão dos vestígios pré-coloniais. A nacionalidade começou a ser talhada, por diversos museus, com forte apoio estatal, sem levar em consideração a memória arqueológica. (1995: 116)

Nesta ocasião, foi possível verificar duas direções para as coleções arqueológicas: nas grandes instituições ficaram esquecidas durante um longo período e, por outro lado, fizeram parte das discussões de um grupo de intelectuais, encabeçado por Mario de Andrade, que previa a criação de um museu nacional específico para o patrimônio arqueológico e etnográfico. (Bruno, 1995: 117)

Neste contexto, as pesquisas arqueológicas viveram, por um período, distanciadas das instituições museológicas. Os anos da década de 1950 foram caracterizados pela atuação de amadores que muito se dedicaram para o desenvolvimento da Arqueologia no país e foi um momento, também, de investimento governamental por meio da criação de centros universitários de pesquisa arqueológica, com a participação de equipes estrangeiras que vieram ao país com a intenção de formar especialistas locais. (Prous, 1992: 11)

Este movimento, de transferência das responsabilidades sobre as pesquisas arqueológicas para o ambiente universitário ao mesmo tempo em que garantiu o desenvolvimento das pesquisas, sufocou a possibilidade de crescimento das instituições museológicas. (Bruno, 1995: 123)

Segundo Penha, no entanto:

Nos últimos anos, contudo, o interesse pela manutenção de coleções científicas e pelos museus cresceu significativamente. No caso específico dos museus de história natural e dos inúmeros museus antropológicos vinculados às universidades brasileiras, este fenômeno pode ser caracterizado concretamente. As ameaças cotidianas às espécies sem ao menos haverem sido estudadas, o desequilíbrio e destruição de ecossistemas afetando estudos de biodiversidade e pré-história, e o desaparecimento de culturas, entre outros, constituem-se em indicadores incontestes. (1994: 32)

Esse fenômeno pode ser compreendido, também, no entanto, numa conjuntura mais ampla que é a relação entre a antropologia e os museus; mesmo porque no cenário internacional, principalmente norte-americano, os estudos arqueológicos sempre estiveram relacionados à linha de pesquisa antropológica.

Pode-se considerar que a antropologia desenvolveu-se nos museus antes de ter o status de ciência no início do século XX. Os antropólogos do século XIX dependiam das coleções constituídas por viajantes, missionários, comerciantes, enfim toda gama de colonizadores que entraram em contato direto com diferentes grupos culturais, uma vez que o método científico de trabalho de campo ou observação participante surge com o advento dessa disciplina enquanto ciência, que eram armazenadas, organizadas, estudadas, expostas no âmbito das instituições museológicas, quase sempre de um ponto de vista que demonstrava a superioridade ocidental em detrimento das outras culturas.

Baseados nas teorias evolucionista e difusionista, que conduziam o pensamento dos antropólogos do século XIX, desenvolveram-se os modelos museográficos dos grandes museus enciclopédicos. Segundo Gonçalves,

O objetivo destes era narrar a história da humanidade desde suas origens mais remotas, reconstituindo essa longa trajetória até chegar ao que entendiam como o estágio mais avançado do processo evolutivo: as modernas sociedades ocidentais. (1995:58)

Esse modelo foi questionado por Franz Boas, ainda em fins do século XIX. Para ele os objetos representativos de diferentes culturas não poderiam ser analisados do

ponto de vista de seus macro-esquemas de evolução e difusão, e sim a partir de seus contextos específicos de produção, funções e significados. (Gonçalves, 1995:58)

Boas defendeu outros dois aspectos das instituições museológicas, que a princípio podem apresentar-se como antagônicos, mas que na visão deste antropólogo, era plenamente possível que esses objetivos convivessem: sua função educacional - produção dos museus deveria estar voltada ao grande público (estudantes e professores de ensino básico) e também o desenvolvimento de pesquisas mais direcionadas a um público específico.

Durante seu vínculo profissional no Museu de História Natural, nos Estados Unidos, enquanto curador do setor de etnologia defendeu essa postura, mas os conflitos entre um e outro objetivo fizeram que voltasse sua atuação para a esfera acadêmica.

Nesse sentido, o afastamento de Boas do universo museológico pode ser considerado um marco na história das relações entre antropólogos e museus. Segundo Gonçalves:

A partir, então, dos anos vinte e trinta, que os museus deixam de desempenhar a função de espaços de pesquisa científica, passando a pesquisa antropológica a ser produzida nos departamentos de Antropologia social e cultural. (1995:59)

As discussões acerca das teorias antropológicas a partir desse período, afastadas do âmbito dos museus, desviaram o foco dos objetos para as relações sociais. Esse debate estende-se por um longo período e permeando diferentes correntes teóricas.

A partir dos anos 80 do século XX há uma reaproximação da antropologia em relação aos museus. Este movimento está inserido em um momento de auto-reflexão em relação às teorias e práticas de pesquisa antropológica. Em outros termos, são os antropólogos estudando os próprios antropólogos e a forma como desenvolvem suas pesquisas; nesse sentido, os museus voltam a ser foco de interesse para os estudos antropológicos e também enquanto análise dos discursos museológicos e museográficos.

Esse movimento de reaproximação trouxe visões inovadoras, que em certos momentos confundem-se com as próprias histórias da antropologia, arqueologia e museologia.

De vertentes evolucionistas e difusionistas passou-se para uma tendência de auto-representação cultural por meio dos museus comunitários e étnicos (Abreu, 2005: 101). Os museus como formadores, mantenedores e divulgadores de coleções vêm

exercendo seu poder fomentando diversas interpretações sobre as culturas que representa. São essas representações e a consciência sobre suas repercussões que vêm em contínua transformação.

A especificidade da antropologia, enquanto área do conhecimento, é a construção da alteridade que, segundo Abreu,

Deve ser entendida como um processo complexo e dinâmico que envolve relações entre sujeitos e objetos que se constroem mutuamente. Esta situação relacional e processual da antropologia permite perceber sua longa trajetória, do final do século XIX aos nossos dias, como algo diverso e plural. E isso não apenas pelas mudanças de enfoques e referenciais teóricos que certamente são importantes, mas também porque as construções dos sujeitos e dos objetos diferem em larga escala. Pensar esta trajetória privilegiando as relações e os processos que se estabelecem entre sujeitos e objetos permite falar em antropologias, no plural, bem como em antropólogos no plural, que produzem e constroem alteridades também no plural. (2005: 102)

Nesse sentido, porém, no processo de demarcação e respeito às diferenças, é preciso salientar que houve, ou que vem havendo, uma tendência de não evidenciar o lado exótico de tais diversidades (que prevaleceu durante um bom período como direcionamento dos estudos antropológicos), mas sim o aspecto humano que caracteriza o fenômeno da diversidade. Então, mais que provocar a sensação de estranhamento é buscar o reconhecimento que o Outro assim como Eu possui formas específicas de relacionar-se com o mundo, e todos, sem exceção tem o direito de demonstrar como é essa forma, de maneira equitativa, não hierarquizada. Dessa forma,

Os povos nativos em todo o mundo estão buscando o controle sobre como contar suas próprias evoluções culturais. Buscam o poder, o bem-estar cultural e a auto-estima que advém de serem guardiães, administradores e zeladores de sua própria herança. (Penha, 1994: 35)

Os estudos arqueológicos, comprometidos em boa medida com as teorias antropológicas, e quebrando de certa forma a predominância das orientações empiricistas e positivistas que orientaram o desenvolvimento da arqueologia durante longos anos, também fundamentadas pelas visões evolucionistas e difusionistas, vêm ratificando seu posicionamento político, fortalecendo o engajamento em questões sociais.

Essa tendência coaduna-se também com discussões no contexto da museologia, mais especificamente no movimento conhecido como sociomuseologia, ou como preferem alguns autores, nova museologia, iniciado na década de 1970, cujas discussões centram-se principalmente na reflexão sobre o papel social dos museus. O foco foi deslocado da formação de coleções como a fonte geradora de processos museológicos para as relações (relativas a diferentes interpretações, interesses, condições de compreensão) que se estabelecem entre indivíduo e objeto, ou melhor, entre patrimônio e sociedade. (Cândido, 2000: 33)

A partir de uma perspectiva transdisciplinar, as discussões sobre o modelo de museu fórum (Gonçalves, 1995)¹⁷, que se coaduna com as premissas acima apresentadas, estão em comunhão com as reflexões defendidas nesta tese, ou seja, o movimento de aproximação arqueologia – sociedade valendo-se do universo de preocupações e proposições de diferentes campos do conhecimento antropologia – arqueologia – museologia, com vistas a um processo transformador da realidade social, prevalecendo o respeito à diversidade cultural e um equilíbrio no acesso e divulgação de conhecimentos específicos. É na sua função de mediador, que o museu por meio de seu patrimônio cultural musealizado, pode contribuir para uma eficácia simbólica¹⁸. (Cury, 2005: 110-113)

I.II – Os primeiros serviços educativos de museus brasileiros e o início das discussões sobre a Educação Patrimonial no país

No início, *criados para salvaguardar e expor riquezas de épocas passadas, os museus eram despidos da feição educacional*. Foi somente com o desenvolvimento do espírito iluminista, no século XVIII, que as coleções particulares foram tornando-se acessíveis a um maior número de pessoas, ganhando força no século XIX, que se

¹⁷ Para este autor "enquanto fórum, o museu retrata uma concepção de cultura cuja ênfase está menos na coerência e na estabilidade e mais no caráter fragmentário e instável dos diversos sistemas culturais. Na medida em que são fragmentários e instáveis, os sistemas culturais constituem sistemas abertos e em permanente processo de reconstrução. Isto significa dizer que as chamadas práticas museológicas não apenas refletem sistemas culturais já existentes e que vêm a ser legitimados no espaço do museu, mas que, na verdade, essas práticas, como qualquer prática cultural, têm uma dimensão de criatividade, de tal modo que podemos afirmar, até certo ponto elas inventam as culturas representadas nos museus." (Gonçalves, 1995: 64)

¹⁸ Cury discute o conceito de eficácia simbólica como alternativa a partir da impossibilidade de comunicação de culturas, ou seja, uma vez que é impossível transpor, via patrimônio, toda a significância cultural original, o processo de comunicação busca "valer-se de uma atitude em um determinado contexto que tenha força simbólica em igual intensidade da situação original". (Cury, 2005: 113)

caracterizou como um período de expansão educacional. Missão, esta, que veio fortalecendo-se até os dias atuais. (Alencar, 1987:13)

O Museu do Louvre foi o primeiro museu a criar, em 1880, um serviço educativo permanente, mas foi a partir da década de 1920 que a função educativa se posicionou como uma das principais ações a serem realizadas pelos museus, sustentada por diversas experiências pedagógicas desenvolvidas por museus norte-americanos.

No âmbito nacional, a primeira instituição museológica a estruturar um serviço educativo foi o Museu Nacional. No contexto educacional do escolanovismo, introduzido no Brasil a partir da década de 1920, principalmente por Anísio Teixeira, *os educadores recuperaram os potenciais dos velhos museus, e colocaram-nos na ordem do dia.* (Lopes, 1991:13)

Segundo Lopes,

Roquete Pinto vanguardou, durante sua gestão à frente do Museu Nacional, na criação de sua Divisão de Educação, acompanhada de serviços de assistência ao ensino. Venâncio Filho voltou, em 1935, de uma excursão aos Estados Unidos impressionado com a importância que se dava no campo da educação, aos museus daquele país. Em 1946, Sussekind de Mendonça, concorrendo ao cargo de chefia da recém-criada Seção de Extensão Cultural do Museu Nacional do Rio de Janeiro, apresentou uma monografia que tornou-se documento fundamental para a discussão da questão educacional dos museus do Brasil. Referindo-se à urgência do estreitamento de relações entre as escolas e os museus. (...) propôs aos museus a aplicação prática dos princípios da Escola Nova, ou seja, a transformação do seu interior, a serviço da melhoria da qualidade de ensino. (1991:13)

As primeiras ações desenvolvidas, pelo então criado Serviço Educativo do Museu Nacional, estavam voltadas à produção de material didático que eram emprestados às escolas e que visavam à “fixação” dos conteúdos estudados em sala de aula.

É possível constatar, nesse sentido, que as origens do papel pedagógico dos museus estiveram totalmente relacionadas aos ideais escolanovistas¹⁹ que, embora,

tenham significado um avanço para o rompimento da inércia em que sobreviviam os museus brasileiros, inserindo-os nos

¹⁹ “Nessa época, em que o todo educacional estava voltado para o interior das escolas e não mais para a ampliação da rede escolar, a preocupação pedagógica adentrou explicitamente os museus, influenciando-os para que passassem a dar prioridade ao apoio à escola. Nesse contexto, perderam terreno nos museus suas funções de disseminação de conhecimentos para públicos amplos, independentemente da escola. Em razão desse apoio, chegou-se até a propor a subordinação da escola ao museu”. (Lopes, 1991:13)

esforços internacionais por modernizações, essas concepções impregnaram desde então nossos museus de seu papel de complemento ao ensino escolar. (Lopes, 1991:13)

No Brasil, o avanço das discussões sobre as funções educacionais dos seus museus esteve relacionado às discussões sobre educação, numa concepção mais ampla, principalmente às questões relacionadas aos movimentos de educação popular e de educação permanente deflagrados no final da década de 1950.

Estes movimentos, embora apresentassem diferenças significativas entre si, estiveram relacionados à problematização da educação fundamental comum, principalmente a dirigida a adultos, como uma tentativa de propor caminhos que superassem os programas paliativos de alfabetização que se sucediam no País.

Segundo Brandão,

Os movimentos de educação popular caracterizam-se por explicitar o sentido político da educação, por rebelarem-se contra o poder e a rotina das formas de ensino e trabalho, rompendo com as formas tradicionais do ensinar-aprender e com a institucionalização da cultura, que é o que inibe o seu potencial criativo. (1984)

Os museus brasileiros envolveram-se menos com as práticas de educação popular e mais com projetos e propostas européias ligadas às discussões no contexto da educação permanente e com forte vínculo aos ideais escolanovistas, estes mais relacionados ao campo da educação escolar.

Pierre Furter, um dos principais representantes no Brasil da proposta de educação permanente²⁰ disseminada pela Unesco, na década de 1960, esperava que nos países periféricos a educação permanente²¹ substituísse o ensino regular, tornando-se a principal forma de educação, dada sua maior eficiência e flexibilidade perante a rigidez e os entraves burocráticos dos sistemas de ensino nesses países e a falência desses sistemas educacionais, que não eram capazes de atender às demandas da crescente procura pela escola. Na verdade, a educação permanente se apresentou como uma solução parcial ou mesmo complementar para os impasses da universalização do ensino

²⁰ Para Furter a educação permanente é uma concepção dialética da educação, como um duplo processo de aprofundamento, tanto da experiência pessoal, quanto da vida social global, que se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável de cada sujeito, qualquer que seja a etapa da existência que esteja vivendo.

²¹ No caso do Brasil, a educação permanente foi vista como uma possibilidade de superação do subdesenvolvimento, característico dos países periféricos, uma vez que as mudanças educacionais fundamentadas nesses ideais poderiam representar um avanço em termos tecnológicos rumo à industrialização e modernização do país.

formal na busca de tentar ‘resolver’ a incapacidade estrutural da escola em garantir o processo de formação cultural. (Lopes, 1991:14)

Nesta mesma linha, o então Programa Nacional de Museus, estabelecido pelo Ministério da Cultura, em meados da década de 1980, como um órgão coordenador das ações desenvolvidas pelos museus, estabelecia que estas instituições fossem agências educativo-culturais incentivando-as a promoverem ações com vistas a complementar o ensino formal adequando a educação à realidade econômica, social e cultural do país.

A partir deste cenário fica claro o caminho que se desenvolveu para uma escolarização dos serviços educativos nos museus brasileiros. Por um lado, as escolas foram incentivadas a buscar nos museus a ilustração, via contato direto com o acervo, dos conteúdos trabalhados em sala de aula e, por outro lado, os museus viram-se responsáveis em atender a esta demanda – de complementaridade ao ensino formal e de comprometimento com as perspectivas escolares, uma vez, também, que não estavam envolvidos com políticas culturais e educacionais, reduzindo suas várias e específicas possibilidades de atuação.

As discussões sobre o papel educativo dos museus e o caminho visível para a escolarização não são recentes, mas muitas das questões levantadas ao longo desses anos ainda são bastante atuais.

Concordo com as colocações de Lopes,

É preciso deixar claro que não discordamos da contribuição que os museus podem, devem e dão à escola. Campo, inclusive, em que os professores poderiam, como já vêm fazendo em experiências renovadoras, dar grandes contribuições, trabalhando em estreita cooperação com museólogos, educadores, especialistas de diferentes áreas e monitores. O problema está em que a questão da contribuição dos museus à educação não deveria ser tratada como de costume nem apenas do ponto de vista de enriquecer ou complementar currículos, ou ilustrar conhecimentos teóricos, nem tampouco valendo-se de propostas de intervenção direta no processo educacional que dificilmente não se comprometeriam com o desenvolvimento como um todo das seqüências longas e rotineiras formais de aprendizagem escolar. (...) A questão colocada diz respeito à contribuição do museu – com ou sem, ou apesar da escola – para o processo de construção do conhecimento em nossa realidade. Trata-se de os museus serem valorizados como mais um espaço, mesmo que institucional – e por isso com seus limites – de veiculação, produção e divulgação de conhecimentos, onde a convivência com o objeto – realidade natural e cultural – aponte para outros referenciais para desvendar o mundo. (1991:17)

No Brasil, a ênfase dada pelo ICOM²² ao tema Museu – Educação, em 1958, aconteceu a partir de reuniões que se realizaram no Rio de Janeiro, com a preocupação em discutir o papel pedagógico do museu.

No final da década de 1960, o antigo Ministério de Educação e Cultura (MEC) formou uma comissão de museólogos e educadores para realizar um diagnóstico sobre as potencialidades educacionais dos museus brasileiros, que passou a ser uma das principais preocupações quanto ao papel destas instituições.

Pode-se considerar que, desde o início, os museus sofreram com dificuldades que iam desde a falta de estrutura material e técnica a inexistência de uma política cultural precisa e menos ainda específica para a área de museus; este cenário, atualmente, ainda é muito próximo.

Para Alencar,

O uso educacional do museu na direção de uma educação permanente tem sua própria especificidade, pois o museu é o único agente educativo cultural que dispõe do testemunho da cultura material – o objeto. Neste sentido, ao conceito de educação permanente pode-se incorporar o de Educação Patrimonial, em cujos pressupostos podem-se encontrar a linha mestra para a definição de conceitos e diretrizes das ações de desenvolvimento educativo-cultural nos museus. (1987:25)

É preciso atentar, no entanto, sobre as diferentes propostas e princípios teórico-metodológicos que estiveram na base do desenvolvimento dos serviços educativos brasileiros. A principal crítica, e posição da qual eu compartilho, é a apontada por Lopes que evidencia o vínculo existente desde o princípio com os ideais escolanovistas, reforçando o caráter complementar ao ensino escolar e a relação direta assumida em consonância ao modelo europeu da já apresentada educação permanente.

Esta crítica vem apoiada num modelo de análise proposto por Varine-Bohan (1987) sobre categorias de animação cultural desenvolvidas nos espaços museológicos. Para este autor há três grandes categorias: terapêutica, promocional e conscientizante. Sendo que na terapêutica, o público é o objeto da animação, neste tipo os interesses dos visitantes não são levados em consideração no planejamento da ação; na promocional, e

²² O Conselho Internacional de Museus (ICOM), criado em 1946, é uma organização não-governamental internacional de museus e profissionais de museus que mantém relações formais com a UNESCO e a quem está confiada à conservação, a preservação e a difusão do patrimônio mundial - cultural e natural, presente e futuro, material e imaterial – para a sociedade. (site ICOM – Comitê Brasileiro – www.icom.org.br)

mais difundida, a animação é uma mera justificativa da existência da instituição; já a conscientizante é uma proposta de ação comunitária para a transformação cultural e social, pelo incentivo à participação ativa e criativa dos usuários.

Este debate tem relação com a concepção teórica de Paulo Freire sobre educação e pedagogia que indica as categorias da educação bancária e da educação libertadora, desenvolvidas ao longo sua trajetória como teórico da educação, onde parte sempre da análise do contexto onde o projeto/programa educacional é desenvolvido.

Na concepção bancária o processo educacional está focado no educador, é ele quem sabe, pensa e elege o que deverá ser transmitido; “deposita” seus conhecimentos nos educandos, daí o termo *bancária*. É um tipo de educação, segundo Freire, que caminha para a manutenção do sistema burguês, onde é clara a divisão entre opressores e oprimidos.

Já na proposta de educação libertadora ou problematizadora o investimento é na relação dialógico-dialética, onde educadores e educandos aprendem juntos. Está sempre presente o contexto da luta de classes, onde o fulcral não é o papel informativo do conhecimento, mas principalmente a aquisição da estrutura do conhecimento, ou seja, saber como o conhecimento é construído, pois dessa forma além do contato com conhecimentos alheios é possível reconhecer, reelaborar e reordenar seus próprios conhecimentos.

Segundo Gadotti,

A partir dessa matriz de seu pensamento, Paulo Freire desenvolve uma numerosa obra que ultrapassa muito os limites da pedagogia. Ela se situa no campo da economia, da política, das ciências sociais. A partir de sua matriz teórica, têm aparecido numerosos trabalhos, ‘aplicações’ e estudos.(2006:37)

Na museologia também esta influência pode ser reconhecida, no entanto, muito mais em âmbito internacional que nacional, principalmente colaborando com a base teórica da chamada Nova Museologia, na década de 1970. Hugue de Varine- Bohan explicita a influência de Paulo Freire como uma das bases para o desenvolvimento de seu pensamento museológico.

No final da década de 1970, mais precisamente no ano de 1979, Waldisa Rússio, expoente museóloga brasileira, em artigo escrito para o jornal O Estado de São Paulo, intitulado *Os museus e a criança brasileira*, ressalta o pioneirismo e a importância da experiência realizada na sede do MASP, a exposição *Tropa, Tropeiro, Tropeirismo*,

uma experiência museológica voltada ao público infantil. Neste artigo aponta, no entanto, o despreparo dos museus brasileiros em receber o público infantil (tendência que em outras regiões do mundo já se apresentava de forma muito mais estruturada) e o quanto é promissor o desenvolvimento de ações voltadas a essa parcela do público. Indica a importância das instituições museológicas pensarem em ações apoiadas em políticas culturais, além do investimento na formação de profissionais qualificados para a efetivação de programas institucionais. Essas discussões, no entanto, demoram ainda um tempo para embasarem a estruturação de ações sistemáticas nos museus brasileiros.

Para complementar, iniciam-se, também, neste período o desenvolvimento das ações educacionais no âmbito do Instituto de Pré-História que serão apresentadas em outro momento deste capítulo.

No caso brasileiro, esta influência aparece de forma indireta e tímida, via profissionais que entraram em contato com os pensadores acima apontados.

Já a tentativa de teorização e sistematização das experiências educacionais desenvolvidas nas instituições museológicas brasileiras estiveram fundamentadas principalmente pelas idéias importadas do contexto inglês, da chamada *heritage education*.

A primeira publicação sobre o tema da educação patrimonial saiu em um Boletim, de autoria de Maria de Lourdes Parreiras Horta, meses após a realização do seminário *Uso Educacional de Museus e Monumentos*, realizado no início dos anos oitenta do século XX, em Petrópolis e apontou os motivos e objetivos de se pensar em um processo educacional focado na evidência material da cultura. Este evento foi um marco importante dessas discussões no país.

A pergunta básica que pautou as discussões durante o seminário foi por que e como levar as crianças a voltar os olhos para o passado?

Este questionamento era o reflexo do que vinha acontecendo, não somente no Brasil, mas, também, no cenário internacional. As principais preocupações eram estabelecer a definição de critérios, princípios básicos e uma metodologia específica para a educação patrimonial. (Horta, 1984a:01)

O termo educação patrimonial foi lançado no seminário de Petrópolis como uma tradução para a língua portuguesa do que os ingleses denominavam de *heritage education*.

A primeira definição de educação patrimonial foi *o ensino centrado no objeto cultural, na evidência material da cultura. Ou, ainda, como o processo educacional que considera o objeto como fonte primária de ensino.* (Horta, 1984a: 01)

O grande diferencial e primeiro pressuposto teórico deste processo educacional é que o objeto não é um recurso e sim uma realidade. O contato direto com o patrimônio cultural, possibilita uma experiência concreta, não verbal e por essa razão possibilita a todas as pessoas conhecer o passado do qual somos herdeiros. É esta experiência concreta com o patrimônio cultural que justifica o acúmulo e preservação dos bens culturais. (Horta, 1984a:01)

A autora continua,

Reconhecer o passado cultural de que somos herdeiros dá-nos a garantia do equilíbrio de nossa identidade cultural, possibilitando-nos os meios de um bom relacionamento com o nosso presente e uma melhor perspectiva do nosso futuro. (1984a: 02)

Outro dado importante, muito discutido no início do desenvolvimento da metodologia da educação patrimonial, está relacionado com as diferenças entre a educação formal e a não formal, dentro do contexto do processo de escolarização dos museus que apontado anteriormente.

A grande diferença entre a educação formal que se desenvolve nas escolas e a educação não-formal que se desenvolve nos museus e acervos patrimoniais é que a primeira propõe uma educação “a priori”, e a segunda uma educação “a posteriori”. A Educação Patrimonial desenvolve-se a partir da evidência material. Decorre dela. É uma relação de causa e efeito. Enquanto na escola o ensino tem um sentido explicativo (na direção efeito-causa), o ensino através da evidência tem um sentido indutivo. Segue a direção contrária – causa-efeito. O Objeto é o ponto de partida, como “realidade” básica da qual se pode depreender um universo de informações e colocações. (Horta, 1984a: 02)

É importante destacar que as discussões na Europa, principalmente na Inglaterra, e nos Estados Unidos, sobre o ensino centrado no objeto já vinham sendo realizadas desde os anos setenta, procurando se estabelecer uma teoria pedagógica específica.

No início da década de 1980, nos Estados Unidos, realizou-se um encontro entre vários especialistas para discutir os resultados de um projeto de pesquisa²³ que se

²³ Este projeto de pesquisa denominou-se “Historiadores – Artefatos – Aprendizizes” e foi coordenado por Bárbara Fertig e Susan Nichols, da G. Washington University.

propôs avaliar os resultados de práticas pedagógicas que eram desenvolvidas tendo a cultura material como ponto central no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Horta,

Toda uma nova geração de histórico-humanistas sofreu a influência desta teoria, utilizando a cultura material e o uso do artefato como fontes primárias de estudo em qualquer disciplina. (...) Thomas Schelereth, um dos historiadores participantes desse colóquio, observou que as pessoas estão se voltando para a cultura material porque é um método que pode levar a uma interpretação do passado mais populista, mais democrática, mais proletária. (1984a: 02)

Neste artigo fica destacado a importância e o grande potencial que a cultura material tem de despertar para o universo cultural que rodeia as sociedades e do qual todos fazem parte, e salienta a pertinência de que este é um caminho para o conhecimento das raízes, origens uma vez que a humanidade é produto de uma longa evolução e dentro desse processo cultural não cabem julgamentos, no sentido de enxergar as características das épocas que nos precederam de maneira desvalorizada, ou mesmo, supervalorizada.

Em um segundo momento, Horta publica um novo artigo, também no Boletim, apresentando a metodologia da educação patrimonial que tem suas bases teóricas e científicas em princípios fundamentais da psicologia do aprendizado e da percepção.

O desenvolvimento da metodologia educação patrimonial foi pautado, então, a partir dos elementos fundamentais dessas áreas do conhecimento, a saber: percepção, motivação, memória, emoção e os níveis de desenvolvimento do pensamento.

Segundo esses princípios,

O desenvolvimento da capacidade de percepção é essencial para o processo de aprendizagem e a aprendizagem modifica fundamentalmente a situação inicial da capacidade de percepção. A percepção é inata em sua forma primitiva, mas se desenvolve gradualmente de acordo com a maturação dos órgãos sensoriais da criança e com o acúmulo de experiências retidas. A passagem da percepção visual para a percepção do significado das coisas decorre de um processo de maturação do pensamento que parte de uma forma concreta para uma forma operacional mais elaborada até atingir a esfera do abstrato. (Horta, 1984b: 01)

Seguindo essa linha, a motivação é outro elemento fundamental neste processo de aprendizagem. É a motivação que guia as atividades humanas para determinadas finalidades, em todas as esferas do comportamento.

No passado a motivação estava relacionada à punição, atualmente há uma busca para conseguir despertar o interesse por intermédio de ações positivas e prazerosas.

E como coloca Horta,

E como incentivar o interesse da criança pelas coisas passadas? Eis a pergunta que repetimos e que nos importa na área da educação patrimonial. A primeira resposta poderia ser a de que a motivação, no caso, deve atender às necessidades da criança e ser adequada ao seu nível de desenvolvimento intelectual e emocional. (1984b: 02)

Esta questão de adequação deve estar relacionada também aos interesses específicos fundamentados nos elementos de cunho social e cultural da vida dos indivíduos, devendo, portanto, esta preocupação, ser estendida a quaisquer faixas etárias.

A memória é outro princípio importante para a aprendizagem. O que tem significado fica retido e pode interferir positivamente no nível de percepção e motivação no processo de aprendizado.

A emoção também está nas bases desse processo. Para Horta,

O efeito das impressões e dos acontecimentos deixa marcas profundas na sensibilidade da criança, e seu conhecimento do mundo é pautado pelas experiências de ordem emocional e afetiva. O nível da percepção e de motivação será tanto maior quanto maior for o apelo à sensibilidade da criança e quanto maior for o grau de seu envolvimento afetivo. Um simples recurso de impacto visual – o insólito, o inesperado, pode modificar o nível de conhecimento do objeto. (1984b: 03)

No desenvolvimento de uma metodologia pedagógica que possibilita o aprendizado é indispensável a consideração dos níveis de desenvolvimento do pensamento. Nesse sentido, Horta relaciona os princípios da educação patrimonial à teoria de Piaget, cuja pesquisa não tinha o foco nas questões educacionais, mas pôde orientar o desenvolvimento de ações educativas, principalmente na educação a partir de objetos culturais. Os cinco estágios do desenvolvimento cognitivo segundo a classificação de Piaget são: inteligência sensório-motora (0 a 2 anos), período pré-lógico

ou simbólico (2 a 4 anos), pensamento intuitivo (4 a 8 anos), pensamento operacional (8 a 12 anos) e pensamento formal (a partir dos 12 anos).

Seguindo os princípios de Piaget, Horta afirma:

Chega-se à conclusão que o ensino teórico livresco realmente não pode ser aprendido devidamente pela criança e que a História e os conceitos sociais e culturais só podem ser transmitidos à criança na faixa dos quatro anos aos onze anos através de elementos concretos e de experiências não-formais adequadas a cada uma das fases de seu desenvolvimento.
(1984b: 04)

Apresento a seguir a proposta metodológica inicial da Educação Patrimonial, desenvolvida para o estudo e a interpretação de qualquer evidência material da cultura, voltado principalmente para as crianças, seguindo os pressupostos teóricos de Piaget:

Etapa	Meios	Objetivo
1) Observação	<ul style="list-style-type: none"> - desenvolvimento de percepção visual e simbólica; - recursos: exercícios de percepção visual por meio oral, gráfico, por comparação, por colocação (equacionamento). 	- identificação do significado
2) Registro (retenção ou fixação do conhecimento percebido)	<ul style="list-style-type: none"> - desenvolvimento da memória, do pensamento lógico, intuitivo, operacional; - recursos: desenhos a mão livre, desenho para completar, jogo do detetive, fotografia, descrição, gravação, discussão, relato oral, perguntas e respostas, jogo da memória. 	<ul style="list-style-type: none"> - interpretação do significado; - análise e julgamento crítico; - extrapolação do significado.
3) Participação	<ul style="list-style-type: none"> - desenvolvimento da imaginação criativa e do pensamento operacional ou formal; - recursos: jogos, quebra-cabeças, dramatização, reconstrução material, reconstrução de situações, simulação, solução de problemas, recriação imaginativa. 	- compreensão empática (envolvimento afetivo)

Tabela 1- Proposta metodológica inicial da educação patrimonial. Horta, M.L.P. Educação Patrimonial II, 1984.

No final da década de 1980, havia uma preocupação de, mais que “*sugerir uma metodologia específica para cada tipo de museu, traçar uma linha filosófica global de ação em relação ao trabalho educativo dos museus.*” (Alencar, 1987: 41)

No entanto, não é possível negar a tentativa de se estabelecer o marco zero de trabalho com o patrimônio cultural, com as discussões do início da década de 1980, com a importação do conceito da *heritage education*.

Porém a educação patrimonial pode ser considerada para além de uma proposta metodológica. Segundo Chagas,

Ao se fazer herdeira da heritage education, a educação patrimonial abriu mão de um diálogo possível e possivelmente fértil com os museólogos, antropólogos, sociólogos, psicólogos, filósofos e educadores brasileiros. Esse formato de educação patrimonial desconsidera uma série de trabalhos anteriores. (...) Nos últimos vinte anos, a expressão ‘educação patrimonial’ consagrou-se no Brasil. E consagrou-se não como metodologia, mas como campo de trabalho, reflexão e ação. A expressão educação patrimonial foi antropofagizada. Nesse sentido, as reflexões e práticas educativas desenvolvidas por uma série de profissionais (...) que tomam como ponto de partida a relação de indivíduos e grupos sociais com o patrimônio cultural (material e imaterial) – fazem parte desse campo amplo. Conclusão: a idéia de um marco zero para a educação patrimonial já não faz nenhum sentido. Insisto em dizer: a educação patrimonial foi devorada e agora está sendo regurgitada com novas significações. (2004:144)

No segundo capítulo desta tese apresento as transformações e continuidades desta proposta metodológica.

I.III – As experiências embrionárias da arqueologia musealizada e a efetivação dos programas educacionais

Apresento a seguir alguns exemplos de experiências que podem ser consideradas marcos no cenário da musealização da Arqueologia.

Uma das primeiras experiências foi a desenvolvida pelo então Instituto de Pré-História da Universidade de São Paulo (IPH), que por intermédio de seu museu procurou comunicar os resultados das pesquisas arqueológicas junto ao público. Segundo Bruno,

Todas as atividades dessa ação partiram da seguinte proposta museológica: utilizar o museu como canal de transmissão do conhecimento oriundo das pesquisas arqueológicas, realizadas pelo IPH, a partir de uma visão geral sobre pré-história e com a finalidade de contribuir com a educação. (1984: 48)

Este processo museológico desenvolveu-se desde 1978, suas ações sempre foram balizadas a partir da expectativa do público, utilizando-se de instrumentos de avaliação para conhecer os interesses da sociedade com relação à pré-história.

A atual museóloga, docente do MAE/USP e orientadora desta tese, professora Maria Cristina Oliveira Bruno, foi a mentora da implantação de um programa de ação museológica no Instituto de Pré-História, seguindo os interesses do fundador desta Instituição, Paulo Duarte, que sempre se preocupou em divulgar os resultados das pesquisas junto ao público.

Sem contar com o histórico das experiências anteriores, uma vez que não havia registro dos seus resultados, a pesquisadora teve que iniciar a ação, como ela própria afirma, do “ponto zero”. Foram propostos, para a fase de implantação do museu (1978-1983), três programas, a saber: mostras de longa duração, na sede do museu; serviço educativo museológico e mostras itinerantes. (Bruno, 1984: 51)

Foi o conjunto dessas ações que permitiu solidificar o papel do museu no que tange às reflexões sobre as questões patrimoniais relativas à pré-história. No entanto, aqui vou focalizar o programa de educação, devido à natureza de suas ações estarem mais relacionadas ao objeto de estudo desta tese.

O desenvolvimento do programa do Serviço Educativo do IPH baseou-se nas discussões que vinham acontecendo sobre a dimensão educacional dos museus em âmbito mundial e aproveitando-se das experiências positivas que aconteciam neste cenário. Segundo Bruno,

Nos dias de hoje, a grande identidade entre os museus de todos os tipos e de todos os lugares é o serviço educativo, ou a preocupação em despertar na criança o interesse pelos museus. (1984: 224)

Embora a preocupação com a existência de um serviço educativo fosse compartilhada pela grande maioria dos museus, no início o estabelecimento de programas estáveis desta natureza, garantidos por uma política institucional não foi tarefa fácil.

Para Bruno,

A função específica do serviço educativo museológico é possibilitar uma aproximação maior entre o objeto do museu e o público infanto-juvenil, levando em consideração as diferentes faixas etárias, classes sociais, níveis de ensino e características culturais. (1984: 234)

As ações educacionais realizadas pelo Museu do IPH iniciaram em 1980 e estavam voltadas ao público infanto-juvenil. As experiências acumuladas nos dois primeiros anos serviram de base para o estabelecimento das diretrizes educacionais da Instituição. (1984: 235)

Uma das primeiras atividades a serem implantadas foi o atendimento de visitantes, sem agendamento prévio, por meio de visitas monitoradas. Foi interesse, nesse primeiro momento, observar algumas características dos grupos atendidos: comportamentos das pessoas dentro do museu, grau de interesse e conhecimento sobre o tema da pré-história e qual o perfil do público (estudantes ou não).

A análise desses dados observados permitiu a elaboração de um programa de visitas adequado às diferentes faixas etárias, ao nível de conhecimentos prévios e às expectativas dos visitantes.

Além das experiências realizadas acima citadas, a implantação do Serviço Educativo do IPH, contou com parâmetros observados no trabalho desenvolvido pelo Museu do Índio (RJ) junto ao público e também a partir de consulta bibliográfica sobre estudos de casos referentes a experiências educacionais em outros museus.

A proposta metodológica do trabalho desenvolvido junto ao público, por ocasião da criação do Serviço Educativo do Museu do IPH, pode ser considerada parâmetro para muitas outras experiências educacionais em museus, tais como a desenvolvida, por exemplo, pelo Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville.

As ações educacionais desenvolvidas no Museu do IPH conciliaram duas propostas conceituais: a Pedagogia do Despertar e a metodologia da Educação Patrimonial. Segundo Bruno e Vasconcellos, foi importante fundamentar as ações do Museu do IPH em uma base teórico-metodológica que fosse afinada com os questionamentos / reflexões próprios da área das ciências humanas (aqui os autores fazem um contraponto a metodologia da arte-educação utilizada nos museus de arte). Nesse sentido, foram buscar fundamentos para a elaboração de suas propostas e

métodos para o desenvolvimento dos seus trabalhos a partir das propostas conceituais acima citadas. (1989:179)

A Pedagogia do Despertar, desenvolvida pela pedagoga francesa Francine Best, fundamenta o trabalho uma vez que

indica que é importante compreender que para a área de ciências humanas a ação deve ser encarada como um prolongamento do espírito. A ação não é fazer, mas sim a experimentação intelectual da própria idéia, do conhecimento percebido, registrado, memorizado e, portanto, adquirido através do questionamento reflexivo. (Bruno e Vasconcellos, 1989:179)

Em outros termos, esta proposta conceitual tem por objetivo refletir como se dá a construção do saber infantil e de que maneira é possível contribuir para este processo. Nesse sentido,

ajudar a criança a perceber e depois a conhecer cada vez melhor, isto é, cada vez mais cientificamente, os objetos que a rodeiam, ajudá-la a movimentar-se e deslocar-se à vontade num espaço familiar e mais tarde a representar-se numa extensão cada vez maior, a fim de que ela controle o espaço humano em todas as suas dimensões, ajudá-la a avaliar a duração e depois a ter uma representação do tempo de modo a situá-la na história dos homens, a fim de que se compreenda como ser-agente da história, tais são as finalidades das atividades de despertar para o mundo. (Best, 1980:18)

Considero pontos fortes desta proposta os seguintes aspectos: o olhar é preparado para uma observação mais atenta uma vez que, no museu, ensino é centrado no objeto; o educador leva em consideração o conhecimento prévio do visitante e é a partir desse referencial que conduz a visita; o enfoque é muito maior no visitante que no educador, que neste caso tem a principal função de induzir o que o próprio visitante é capaz de observar, sem preocupar-se em “despejar” informações; embora o objetivo da visita não seja o de saturar o visitante de novos conteúdos, é importante a transmissão de conceitos-chaves para a fruição da exposição. Um elemento muito importante no decorrer da visita é que o educador tem que recorrer a outros meios de diálogo com o visitante que permitam a diferenciação do museu do universo escolar.

Além das visitas monitoradas, que, mesmo procurando atender em todos os horários disponíveis, ainda atingia um número reduzido de visitantes, o Programa do Serviço Educativo do Museu do IPH resolveu agir em outras frentes. Foi criado, por exemplo, o projeto *O Museu vai à Escola*, que a princípio consistia em um curso

realizado nas escolas sobre os temas *O Trabalho do Arqueólogo* e *O Processo de Hominização*, com o objetivo de desmistificar as idéias equivocadas sobre o assunto reforçadas no âmbito escolar e dessa forma preparando os estudantes para uma futura visita ao museu. (Bruno; Vasconcellos, 1989: 179-185)

Outra ação importante foi o *Projeto de Formação de Professores*, que considerando o despreparo desses profissionais com relação à temática da pré-história foi idealizado um curso de extensão universitária *A Utilização Pedagógica do Museu de Pré-História Paulo Duarte*, para ser ministrado a esses profissionais.

Dentro da linha de trabalho com professores foi criado o *Projeto de Integração Museu-Escola* junto aos alunos do CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), com o objetivo de contribuir com a formação dos futuros professores, mostrando a potencialidade de utilização pedagógica do museu. (Bruno; Vasconcellos, 1989:183)

Um último exemplo, no contexto do Museu do Instituto de Pré-História, está relacionado às ações relativas à divulgação da importância da proteção do patrimônio arqueológico por intermédio das exposições itinerantes com caráter educacional.

O antigo Museu de Arqueologia e Etnologia, também, desenvolveu sistematicamente ações educativas em seu contexto institucional. Um projeto embrionário, que serviu depois como parâmetro para vários outros programas educacionais, foi o realizado em conjunto com a coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria de Estado da Educação, iniciado em 1981. Esta parceria partiu da experiência já acumulada pelos pesquisadores do Museu que recebiam ocasionalmente estudantes de escolas públicas e privadas em visitas programadas.

Os principais objetivos deste projeto, resumidamente, foram: promover a integração museu-escola e comunidade; explorar a documentação arqueológica disponível representada no acervo do Museu e ampliar a dimensão do documento material como fonte histórica ou antropológica. Para atuar nesta parceria foram afastados professores da rede estadual de ensino que passaram por um período de formação no Museu que abrangeu leituras programadas, seminários sobre a disciplina arqueológica e o acervo; orientação no manuseio das peças arqueológicas; contato com as experiências educacionais anteriormente desenvolvidas no MAE e em outras instituições. (Hirata, 1985:11-20)

As principais ações desenvolvidas por intermédio desta parceria, no período de 1981 e 1982, foram os seguintes projetos: *A escola no museu*, *O museu e os professores*, *O museu e a comunidade: os pais e o museu na escola*.

O projeto *A Escola no Museu* centrou-se em visitas programadas, preparadas pelos professores-monitores levando-se em consideração as características específicas de cada faixa etária (foram atendidos alunos entre 06 e 18 anos das escolas estaduais da grande São Paulo e interior do estado). As visitas eram desenvolvidas em três momentos: manuseio de artefatos, observação não direcionada do acervo exposto e avaliação/expressão (por meio de desenhos, modelagem em argila e jogos).

Com o objetivo de envolver os professores, de fato, no trabalho foi desenvolvida uma ação específica com estes profissionais – a *visita para o professor* – que alternava períodos de observação da atividade com os alunos com discussões sobre as estratégias metodológicas e seus possíveis desdobramentos em sala de aula.

O projeto *O Museu e a Comunidade: os pais* foi uma ampliação do trabalho realizado com alunos de Educação Infantil, com o principal objetivo de estreitar a relação do Museu com a comunidade em geral. As atividades com os adultos eram realizadas paralelamente às das crianças, também a partir da exploração do artefato arqueológico como suporte de conhecimento.

Outra iniciativa, que surgiu a partir de experiências bem sucedidas de visitas programadas, com algumas escolas, foi o projeto *O Museu na escola*. Mostras com objetos selecionados do universo cotidiano dos escolares foram organizadas nas escolas pelos próprios alunos com base nos parâmetros museológicos apresentados e discutidos durante a visita ao antigo MAE.

Depois desse período inicial muitas dessas ações foram sistematizadas e passaram a ser a base do Serviço Educativo do antigo MAE/USP.

As premissas teórico-metodológicas das ações educacionais desenvolvidas pela equipe de educadoras²⁴ eram fundamentadas nos estudos de Piaget e Wallon, na linha da psicologia da aprendizagem e do ponto de vista mais específico da realidade brasileira, autores como Paulo Freire, Moacir Gadotti e Carlos Rodrigues Brandão foram de fundamental importância para as discussões e consolidação do trabalho.

Nas palavras das próprias educadoras,

²⁴ Neste período a equipe de educadoras era constituída por Célia Maria Cristina Demartini, Denise Peixoto Catunda Marques e Judith Mader Elazari, supervisionada pela professora Elaine Veloso Hirata.

A premissa fundamental e direcionadora de toda a programação no Museu é a convicção que cabe a esta instituição propiciar experiências inovadoras de aprendizagem, de forma a alargar o espaço destinado ao livre questionamento por parte dos estudantes, suscitando o aparecimento de idéias novas; promover o contato não só com a cultura material enquanto documento histórico-antropológico, mas despertar a sensibilidade para formas de expressão plástica diversificadas; em resumo, o Museu deve criar condições adequadas e estimulantes para o exercício das potencialidades do indivíduo, usando da linguagem que lhe é própria, e que está expressa no seu acervo. (Hirata, Demartini, Peixoto e Elazari, 1989: 15)

As principais ações desenvolvidas neste período foram: *as visitas orientadas de longa e curta duração; o museu vai à escola, à noite; o museu e a comunidade; museu e memória: idosos vão ao museu; o museu e o professor.*

Numa outra vertente, fruto também da preocupação dos pesquisadores do antigo MAE de aproximar as pesquisas arqueológicas da comunidade, está o trabalho referente à discussão sobre a importância do papel dos museus regionais, por meio de uma experiência realizada no Baixo Vale do Ribeira e que está profundamente relacionada ao escopo deste trabalho.

Durante as pesquisas arqueológicas desenvolvidas no Baixo Vale do Ribeira²⁵ foi constatado um processo veloz de destruição a que vinham sendo submetidos os sítios desta região, devido tanto à especulação imobiliária, como à retirada de peças arqueológicas para comercialização. Foi necessária a implantação de um programa de salvamento para a área mais atingida, sendo desenvolvido paralelamente um trabalho de esclarecimento da comunidade sobre o valor cultural dos vestígios e a importância da preservação do patrimônio para a reconstituição da história local. O Museu Regional de Iguape, que existia desde 1969 com outro enfoque, foi pensado como sendo o veículo ideal para a viabilização desta proposta. (Scatamacchia, Hirata, Bravo e Cerávolo, 1988: 97).

Foi estabelecida uma parceria entre o Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, a Prefeitura de Iguape, com auxílio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo para o desenvolvimento dos trabalhos na região.

Uma estratégia interessante utilizada pela equipe proponente foi a realização de um diagnóstico sobre *a visão existente a respeito deste tipo de instituição, do conhecimento sobre os vestígios arqueológicos e dos primitivos habitantes da região*

²⁵ O trabalho de levantamento arqueológico foi iniciado em 1975.

(Scatamacchia, Cerávolo, Bravo e Hirata, 1988:16). A partir desse levantamento, que constatou um profundo desconhecimento e desinteresse da população local sobre estas questões, pensou-se num programa de comunicação que pudesse reverter esse quadro. A primeira ação foi desenvolver uma exposição com vistas a discutir junto à população local a importância do patrimônio arqueológico para o conhecimento sobre a história regional e incentivando que o acervo museológico fosse utilizado como recurso didático pelas escolas do município.

Este trabalho pode ser considerado em âmbito nacional uma das primeiras experiências relacionadas a projetos de salvamento arqueológico, anterior inclusive ao desenvolvimento pleno da legislação referente ao regulamento dos procedimentos metodológicos e técnicos próprios da arqueologia preventiva.

A partir deste início, várias outras experiências foram se multiplicando e continuam em vigor, herdadas e atualizadas pela equipe de educadores do MAE/USP e de outros profissionais que balizaram suas ações a partir dos modelos apresentados.

No início da década de 1970, foi criado o Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville. Desde sua origem esteve influenciado pelos modelos dos museus americanos. Sua orientação desde o início foi de uma instituição comprometida com a educação para o povo. O atendimento ao ensino formal foi priorizado e a área de educação do museu, implementada desde a criação da instituição, seguia as orientações do Programa Nacional de Museus, ou seja, os parâmetros da linha de educação permanente, já discutida neste trabalho.

Na década de 1970, foram desenvolvidos dois projetos educativos, um relacionado à exposição permanente *Coleção Guilherme Tiburtius* e outro que visava ao atendimento nos postos de alfabetização do MOBREAL e cursos de supletivo do município.

Estes projetos pioneiros foram *A Escola no Museu* e o *Museu na Escola*. O primeiro pode ser considerado um trabalho de educação popular que tinha como principal objetivo trazer a comunidade, principalmente escolar, para o Museu, para conhecer e valorizar a importância dos estudos científicos e a preservação do patrimônio arqueológico da região. No segundo projeto, foi criado um recurso didático que levava parte do museu à escola: foram confeccionadas quatro vitrines-valises representando uma síntese da exposição permanente acima citada; este material, além de ser um recurso adicional ao ensino de história e pré-história nas escolas, permitia, aos alunos

que tinham dificuldades de deslocamento até a sede da instituição, um contato com o museu.

No final da década de 1970, foi firmado um convênio entre o Museu e as Secretarias de Cultura, Esporte e Turismo e Educação para que essas atividades acima descritas pudessem fazer parte oficialmente da programação escolar.

Esta parceria intensificou-se e ampliou-se, para as áreas de ciências e biologia por ocasião da abertura da exposição temporária *Ossos para Ofício*²⁶.

As ações educacionais desenvolvidas pelo MASJ foram sendo sistematizadas e influenciadas pelas discussões que se iniciaram, em 1984, sobre Educação Patrimonial; esta linha de investigação passou a balizar os trabalhos. Segundo Tamanini,

A participação de Maria Cristina O. Bruno do Instituto de Pré-História da USP, em atividades do Museu, a partir de 1986, marcou novos rumos acerca do trabalho museológico e educacional. Resultados de suas reflexões, foi um primeiro momento, a experimentação de projetos pilotos, destinados a refletir sobre o envolvimento do público de diferentes faixas-etárias e graus de escolaridade no Museu como um todo. (...) De 1988 a 1994, as atividades educativas, assumiram como ponto de partida a metodologia da Educação Patrimonial. Projetos temáticos são criados, enfocando a análise do objeto e ou da cultura material. (...) O setor educativo começa a instrumentalizar-se e assume uma característica didática. O trabalho é implementado com mais recursos humanos e materiais. (1994:114-115)

O primeiro projeto educativo colocado em prática, no MASJ, com base nos princípios da Educação Patrimonial foi *A Escola no Museu – Pré-História Regional*, elaborado por Maria Cristina Oliveira Bruno (do então, IPH/USP) e Maria Cristina Alves (MASJ). Os principais objetivos deste projeto foram: despertar o interesse pela Pré-História da região; conscientizar o público sobre a importância da preservação do patrimônio; criar uma consciência da importância dos museus como locais de cultura, ensino, pesquisa e lazer; apresentar aspectos da pesquisa arqueológica; provocar a inquietação, o questionamento e o raciocínio lógico na tentativa de contribuir para a

²⁶ A exposição *Ossos para o Ofício* é de autoria de Maria Cristina Oliveira Bruno. O objetivo principal de sua realização foi divulgar os resultados das pesquisas, bem como a estratégia metodológica adotada, junto ao acervo antropológico físico do Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville. Esta pesquisa foi coordenada por Walter Alves Neves. A exposição buscou por meio de sua proposta museológica aproximar o público das descobertas apontadas pelas pesquisas quanto ao modo de vida das populações sambaqueiras que ocuparam no passado esta região do estado de Santa Catarina. A exposição hoje, após reformulações, transformou-se em mostra itinerante e percorre diversas localidades.

Ciência e desenvolver nos grupos a necessidade de os visitantes divulgarem o Museu na comunidade. (Tamanini, 1994:1146-118)

Outro exemplo que quero aqui destacar foi a realização, pelo MASJ, de uma atividade extramuros, a partir de 1990, com as comunidades que moravam próximas aos sambaquis. Procurando inovar a forma de conscientização sobre a importância desses sítios arqueológicos – que se davam, anteriormente, por intermédio de palestras, conversas, ameaças, placas proibitivas e cercas – desenvolveu-se um projeto-piloto junto ao sambaqui Espinheiros II.

Inicialmente, foi estabelecida uma parceria com uma escola próxima ao sambaqui. Foi desenvolvido um projeto temático interdisciplinar que previa além dos conteúdos abordados pelos professores durante as aulas (após discussões prévias com os educadores do MASJ), a utilização de materiais pedagógicos - como mapas, kits didáticos e uma cartilha, todos produzidos pelo Museu – e montagem na escola da exposição itinerante *S.O.S. Sambaquis*, que foi visitada por alunos de outras escolas e pela população em geral. É interessante destacar que a monitoria nesta exposição foi realizada pelos próprios alunos – de 4ª a 7ª séries – após um período de preparação no Museu.

Esta ação também esteve relacionada a um trabalho de salvamento arqueológico desenvolvido na área²⁷, uma vez que já se previa a necessidade de implantação de um programa de Educação Patrimonial junto à comunidade local, assim como outras medidas compensatórias.

A fase seguinte desse trabalho deveria ser a realização de uma exposição sobre os resultados das pesquisas levantados pela etapa de salvamento arqueológico, bem como discutir a função da arqueologia na atualidade, esta mostra, no entanto, não se concretizou.

Como avaliação desta experiência pelos profissionais do próprio Museu, Tamanini coloca:

Após esta primeira etapa (1991), avaliou-se a riqueza dessa experiência, mas que por outra parte o Museu deveria dar continuidade a esse trabalho. Frequentemente, os moradores, assim como os alunos que se envolveram no projeto visitavam o Museu e questionavam quando a equipe voltaria ao sambaqui. Alguns moradores, atualmente cuidam para que o sítio não seja agredido, ou que durante a noite não sejam construídas casas, como acontecia cerca de dez anos atrás. Sem recursos

²⁷ Por ocasião da construção de uma rua no local.

financeiros e com problemas de recursos humanos, os trabalhos nesta região estão parados. Esporadicamente o Museu visita a região. (1994: 123)

Em meados da década de 1980, o Museu Paraense Emílio Goeldi criou o Departamento de Museologia que favoreceu o estabelecimento institucional de sua missão e fortaleceu os laços do museu com a comunidade. Foram desenvolvidos vários projetos de cunho educativo, a saber (Bittencourt, 2006: 159-162):

O Museu Goeldi leva Ciência à Periferia – este projeto foi o resultado mais evidente da preocupação do Museu Goeldi com a comunidade que o circunda. Possuindo um campus de pesquisas na periferia da cidade, localizado em frente ao maior bairro de baixa renda da cidade – o bairro da Terra Firme – o museu considerou prioritário o trabalho com essa clientela. As ações foram concentradas em quatro centros comunitários agregando 60.000 pessoas. O grande objetivo dessa ação foi o de levar a educação em ciências à comunidade. As principais ações desenvolvidas foram: orientação na implantação e manejo de hortas comunitárias; promoção de ciclos de palestras de difusão científica; promoção de cursos práticos de uso e aplicação de plantas alimentares e medicinais; orientação pedagógica aos professores leigos da área; promoção de cursos práticos para produção artesanal; participação prioritária de crianças em faixa escolar nos clubes de ciências oferecidos pelo serviço de educação e assessoria técnica para a implantação da primeira biblioteca na área.

O Museu vai à praia – desenvolvido no mês de julho (verão amazônico), compreende geralmente dez kits sobre temas que vêm sendo objeto de estudo por parte dos pesquisadores da instituição e que se referem aos fenômenos associados ao meio ambiente e ao homem da região. Vem acompanhado de um tablóide contendo textos produzidos pelos respectivos especialistas.

O Museu Goeldi também estabelece relação com comunidades fora de Belém, por meio de projetos de Educação Ambiental e Patrimonial, um exemplo disso é o projeto realizado com a comunidade ribeirinha na região de Porto Trombetas, uma área que incorporava elementos quilombolas assentados sobre sítios arqueológicos. Um dos principais objetivos desta ação foi conscientizar a população local sobre a importância dos vestígios arqueológicos e apontar também para outras possibilidades de atuação da própria comunidade, a partir da realização de oficinas de artesanato e desenvolvimento de práticas cooperativistas.

Embora, os exemplos apontados acima não estejam todos exclusivamente relacionados à Arqueologia, considere pertinente mencioná-los para evidenciar a preocupação deste Museu em aproximar o conhecimento científico desenvolvido por uma instituição museológica da comunidade local, parceria essa que vêm ao longo dos seus vários anos de existência mostrando sua importância no contexto social local.

É importante salientar que ao apresentar esse histórico, das ações embrionárias relacionadas à musealização da arqueologia, principalmente do ponto de vista educacional, nesta pesquisa, tenho como objetivo mostrar as heranças desses processos de trabalho em muitos dos atuais programas de educação relacionados à arqueologia espalhados pelo país; aspecto, a meu ver, muito positivo, pois, essa longa trajetória histórica, permeada, por várias experiências, muitas, já incansavelmente avaliadas, possibilita parâmetros sólidos para que novos trabalhos sejam iniciados.

Para representar essa estruturação cada vez mais sólida de ações educacionais vinculadas às instituições museológicas vou utilizar como exemplo principal o Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo.

O MAE/USP, criado em 1989, completará, neste ano, vinte anos. No entanto, sua trajetória é muito mais longa uma vez que esta instituição é fruto da fusão de quatro acervos pertencentes a outras instituições da Universidade de São Paulo, a saber: Instituto de Pré-História, antigo Museu de Arqueologia e Etnologia, Museu Paulista (acervo arqueológico e etnográfico) e acervo Plínio Ayrosa, do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

A união não foi somente de acervos, mas, também, de diferentes metodologias de pesquisa, de profissionais com formações variadas, enfim de organizações com características bastante diferenciadas.

Durante muitos anos, os vários perfis, que passaram a constituir esta nova Instituição, nem sempre conviveram harmoniosamente. No entanto, essas múltiplas características foram ricas para provocar discussões acerca de qual caminho o novo MAE gostaria de tomar. Nesse sentido, um difícil e longo caminho de reorganização e readaptação começou a ser trilhado. Hoje, chegando à maioria, o MAE já conseguiu criar uma nova identidade. Isso pode ser verificado nas várias frentes de atuação do Museu, mas aqui vou deter-me exclusivamente à área de educação.

Como já apresentei em outro momento deste capítulo, o atual MAE herdou muitas das experiências e reflexões das instituições que o constituíram; no caso em particular das ações educacionais, esta influência veio principalmente dos trabalhos

desenvolvidos pelos educadores do Instituto de Pré-História e do antigo Museu de Arqueologia e Etnologia, mesmo porque no início foram estes mesmos profissionais que passaram a integrar o Serviço Educativo do novo Museu.

Mesmo com a necessidade de realização de alguns ajustes foi possível juntar as várias iniciativas e montar uma nova estrutura para esta área no Museu.

Como todas as demais áreas de atuação, a educação dependia das novas orientações que deveriam vir com a proposta de um novo regimento institucional. Foi o que aconteceu em 1995. Nesta ocasião, foi criada a Divisão de Difusão Cultural e ligado a ela o Serviço Técnico de Musealização que passou a ser responsável pelas ações educacionais e expográficas do Museu.

Para estruturar as ações que já vinham sendo realizadas e com vistas também a possibilitar o crescimento desta área foi criada uma estrutura de Programas²⁸, que vem sendo desenvolvida até os dias de hoje.

O *Programa de Ação Educativa junto às Exposições* está voltado para o atendimento do público escolar. São estudantes e professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio que representa mais de 90% do público que procura o Museu cotidianamente. Este programa está organizado de duas formas: treinamento para professores e visitas às exposições.

O treinamento para professores visa a estabelecer o contato prévio com os professores antes da visita de seus alunos aos espaços expositivos do MAE, subsidiando-os em relação aos principais conceitos e também aos roteiros de visitação existentes. Considera-se, desta maneira, que seja de fundamental importância contribuir na formação desses profissionais como agentes multiplicadores na ampliação das potencialidades educativas que as exposições oferecem.

Com esta perspectiva de atuação, as visitas monitoradas²⁹ – que ocorrem posteriormente – são realizadas com um aproveitamento muito maior por parte dos alunos e se diferenciam das tradicionais visitas guiadas, tão comuns ainda em muitos museus.

Ao contrário da visita guiada tradicional – onde o guia sobrecarrega o visitante de informações numa perspectiva passiva do visitante – a visita monitorada ou orientada

²⁸ Esta estrutura foi elaborada pela então Chefe da Divisão de Difusão Cultural professora Maria Cristina Oliveira Bruno; desde sua implantação, no entanto, esta estrutura não passou por nenhuma avaliação sistemática, nem por mudanças significativas.

²⁹ É obrigatória a participação do professor no treinamento antes de trazer os alunos para uma visita monitorada. Neste caso a visita é realizada pelos educadores ou estagiários do Museu.

parte de uma relação dialógica, ou seja, propicia e estabelece um diálogo entre o educador e o público a partir de questões que levem à observação, reflexão e ao posicionamento crítico do visitante diante do artefato e do discurso expositivo. A monitoria, neste sentido, estabelece a possibilidade de troca e, portanto, de um processo de aprendizagem onde prevalece a formação de uma atitude favorável à compreensão da linguagem expositiva. Ainda dentro desta perspectiva, a visita monitorada é orientada no sentido de motivar o interesse do educando, respeitando as diferenças de cada um dos indivíduos envolvidos em relação à faixa etária, maturidade, conhecimentos prévios e referências culturais. (Rizzi; Vasconcellos, 2001: 73)

Ainda parte deste programa, há as visitas livres, neste caso é o próprio professor ou outro profissional contratado, como por exemplo, os monitores de agências, que realizam o trabalho no espaço expositivo.

Embora o público escolar represente a grande parcela dos visitantes que procuram o MAE cotidianamente, há o *Programa de Projetos Especiais* que congrega as atividades com outros públicos: muitas ações já são sistematicamente realizadas como os atendimentos com grupos de Terceira Idade e da comunidade São Remo³⁰. Dentro, ainda, deste programa são oferecidas atividades de férias, nos meses de janeiro e julho abordando as várias áreas temáticas de pesquisa que o Museu desenvolve e será iniciado um projeto específico com pessoas com deficiência visual, por meio de um novo recurso pedagógico.

Outro programa é o de *Formação*, a partir do qual são oferecidas possibilidades de estágio para, prioritariamente, os alunos da própria Universidade, onde a preocupação central é apresentar as várias facetas de atuação em uma instituição museológica, com especial enfoque na área de educação.

Cabe mencionar que este Programa favorece, também, os educadores do MAE, na medida em que incentiva estes profissionais a buscarem novas estratégias de formação continuada, como a realização de pós-graduação e participação em cursos, eventos acadêmicos, visitas técnicas, entre outros.

Outra perspectiva de atuação que o Museu desenvolve diz respeito à produção e utilização de material didático para empréstimo aos professores utilizarem junto aos seus alunos em sala de aula.

³⁰ Esta comunidade localiza-se muito próxima ao Museu e já há vários anos é desenvolvido um projeto com as crianças em fase de alfabetização. Em anos anteriores foram realizadas, também atividades, com o grupo de alfabetização de adultos e atualmente há um trabalho com pessoas da Terceira Idade.

Por meio do *Programa de Recursos Pedagógicos e Museográficos*, vem sendo acumulada uma larga experiência com a produção de materiais de natureza didática. Atualmente, há os seguintes materiais disponíveis: *Kit de Objetos Arqueológicos e Etnográficos*, valise pedagógica *Origens do Homem*; *Kit de Objetos Infantis Indígenas* e em fase final de elaboração o *Kit Multissensorial – O MAE e o Público Especial*.

Para utilizar esses recursos é necessário que o professor assista a um treinamento específico, onde são detalhados os conceitos, conteúdos, objetivos e possibilidades de abordagens dos diferentes materiais.

Outro recurso produzido pela equipe de educadores do MAE é a série *Guia Temático para Professores*. Os Guias Temáticos são publicações que visam a facilitar a relação dos professores com a exposição de longa duração *Formas de Humanidade* e favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas e expressivas com seus alunos, contribuindo, assim, para o processo de aprendizagem. É princípio básico deste recurso, delinear ações multiplicadoras que contribuam para a extroversão das coleções e pesquisas e também aproximar esta instituição museológica com os distintos segmentos da sociedade.

Esta série é composta por três elementos básicos: um texto de excelência científica (elaborado por um especialista da área), um conjunto de encartes pedagógicos contendo uma série de sugestões de atividades a serem realizadas tanto na exposição como em sala de aula; informações sobre o MAE; apresentação e objetivos do Guia; sugestões bibliográficas para o professor, e, finalmente, algumas pranchas com fotografias do acervo exposto.

Os programas educativos acima descritos vêm sendo desenvolvidos baseados nos princípios da educação patrimonial, enquanto campo de conhecimento, e a partir de avaliação, embora não sistemática, desse longo período de experiências, que antecedem inclusive a criação do próprio Museu, como já mencionado.

O caso acima apresentado, ou seja, o desenvolvimento e sistematização das ações educacionais no Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, pode ser considerado um exemplo de como a musealização da arqueologia pode caminhar do ponto de vista de um cenário institucional.

É crescente o número de outras instituições museológicas, que possuem coleções e desenvolvem pesquisas arqueológicas, que estão desenvolvendo programas educacionais na perspectiva de aproximar o conhecimento científico / acadêmico produzido junto a diferentes públicos.

O Museu Antropológico, vinculado à Universidade Federal de Goiás desenvolve atividades de extensão e cultura, com vistas a comunicar as pesquisas antropológicas que são realizadas na instituição com o objetivo de desenvolver um conhecimento científico sobre as culturas regionais. As áreas de pesquisa são: antropologia cultural/social, arqueologia pré-histórica e histórica, sociologia e história ambiental, etnolingüística e educação indígena.

O público deste Museu, diversificado – comunidade local, professores e alunos dos ensinos fundamental, médio e superior, turistas – exige um perfil variado de ações. As ações educacionais, no entanto, neste momento são voltadas ao público escolar³¹.

Atualmente uma nova exposição foi aberta o público e um programa educativo específico a ela vinculado está sendo elaborado. A elaboração de um material didático e capacitação de professores são as ações no momento em desenvolvimento.

No curso voltado aos professores da rede municipal de ensino os participantes têm que apresentar um projeto que inclua arqueologia na programação e que tenha aplicabilidade junto aos seus alunos. Uma dificuldade constatada neste modelo é a inviabilidade de acompanhamento por parte da equipe do Museu do andamento do projeto na escola. Foram realizadas quatro edições do curso, sendo a primeira com apoio da Secretaria de Educação de Goiânia e as demais com verba de projetos de resgate arqueológico.

As ações educacionais atuais desenvolvidas pelo Museu Arqueológico de Xingó, pelo Museu Paraense Emílio Goeldi e pelo Museu de Sambaqui de Joinville serão apresentadas no Capítulo 3.

I.IV.- Legislação Nacional relativa à preservação do patrimônio arqueológico

Um dos principais objetivos deste trabalho é discutir de que maneira realizam-se as ações educacionais no âmbito da arqueologia preventiva, tanto as que se desenvolvem a partir de um contexto institucional, quanto empresarial. Pode-se pensar o desencadear destas ações a partir de três premissas: o histórico de ações desta natureza

³¹ As informações relativas às ações educacionais desenvolvidas pelo Museu Antropológico da Universidade Federal de Goiás foram obtidas pelo acesso ao site www.museu.ufg.br, material informativo e conversa com Maria Joana Cruvinel Caixeta – Coordenadora de Intercâmbio Cultural.

desenvolvidas no contexto museológico; a legislação relativa à proteção do patrimônio arqueológico brasileiro e uma sistematização teórica do viés social e político no âmbito da disciplina arqueológica.

Certamente essas premissas não se desenvolveram, e ainda desenvolvem-se, de forma isolada. Procurei, no item anterior deste capítulo, mapear o histórico do desenvolvimento das ações educacionais em instituições museológicas brasileiras. Agora, apresento quais foram as bases para a elaboração da legislação referente à proteção do patrimônio arqueológico. A questão relativa à importância pública da arqueologia será desenvolvida no próximo capítulo.

Atualmente é crescente o desenvolvimento de ações, comumente denominadas de educação patrimonial, que são desencadeadas a partir de projetos de salvamento arqueológico. A ampliação de ações desta natureza está profundamente ligada à imposição colocada pela legislação nacional referente ao patrimônio arqueológico.

A preservação do Patrimônio Arqueológico Brasileiro deve muito à luta de um importante intelectual, Paulo Duarte, que conseguiu, na década de 1960, a aprovação, junto ao Governo Federal, da lei de proteção dos sítios arqueológicos – Lei nº 3924/1961 - Lei de Proteção dos Bens Pré-Históricos³².

No entanto, a luta contra a destruição do patrimônio arqueológico em muito antecede a este período e está relacionada ao projeto político que procurou sistematizar e implantar um programa de cultura para o nosso país.

Certamente Paulo Duarte não foi o único intelectual a encabeçar este ambicioso projeto, mas sim um grupo de intelectuais brasileiros e estrangeiros (franceses) – como Mario de Andrade e Paul Rivet – que durante algumas décadas imprimiram, por meio de seus ideais e projetos políticos, no contexto social, científico e institucional as bases para o desenvolvimento da ciência arqueológica no Brasil.

³² Paulo Duarte, aqui destacado quanto sua importância no cenário de proteção ao patrimônio arqueológico, não teve, também neste contexto, uma atuação isolada. José Loureiro Fernandes, da Universidade Federal do Paraná e Luiz de Castro Faria, do Museu Nacional (RJ) também atuaram ativamente na preservação dos sítios arqueológicos, bem como no desenvolvimento da pesquisa científica e divulgação de seus resultados junto aos mais diversos públicos.

Loureiro Fernandes contribuiu para a criação da Divisão de Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural, ligado à Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná e por meio de sua articulação provocou a promulgação do Decreto Estadual nº 1.346 que indicava a importância científica dos sítios conchíferos do litoral paranaense. Além de sua contribuição quanto à legislação atuou na formação de novos profissionais, na estruturação acadêmica da arqueologia e na divulgação do conhecimento arqueológico produzido junto à sociedade. (Fernandes, 2007: 36-37)

Castro Faria fundou em 1935 o Centro de Estudos Arqueológicos no Museu Nacional e também foi um defensor do patrimônio arqueológico e do desenvolvimento da arqueologia como disciplina científica no contexto brasileiro. (Fernandes, 2007: 35)

Nesta direção, foi elaborado, por Aureli Alves de Alcântara, um primoroso trabalho biográfico sobre o humanista Paulo Duarte. Segundo a autora,

Este trabalho propôs questões e análises concernentes ao desenvolvimento da arqueologia em São Paulo, nos anos 50 e 60 do século passado, identificando a missão sócio-científica vinculada aos procedimentos museológicos com vistas à transformação da realidade do período estudado. Este foco de estudo, cujas barreiras cronológicas retrocederam aos anos 30, permitiu compreender o legado histórico que a ciência arqueológica recebeu deste período, bem como as implicações científicas para as questões atuais da arqueologia pública e da musealização da arqueologia. (2007:16)

Por este estudo fica evidenciado que a atuação de Paulo Duarte, sempre lembrado e reverenciado em relação a sua contribuição à arqueologia pela aprovação da legislação de 1961, foi muito mais ampla, principalmente no que tange às questões de divulgação e popularização do conhecimento científico, aspecto que muito interessa ao escopo deste trabalho.

Na linha da história das mentalidades, a autora buscou nos arquivos documentais do intelectual uma face da história pouco conhecida e divulgada tanto no âmbito da história da arqueologia brasileira, quanto nos mais recentes trabalhos relacionados à arqueologia pública, gestão do patrimônio arqueológico e educação patrimonial. Dentre cartas, ofícios, atas, diários científicos de campo, memoriais foi possível delinear:

as ações em prol da arqueologia, os contatos intelectuais que interferiram no desenvolvimento da ciência, a luta e a persistência tenaz na defesa do patrimônio arqueológico, o estabelecimento de condições de pesquisa, a formação profissional, as mentalidades do período, a importância dos museus para a musealização da arqueologia entre outros. (Alcântara, 2007:23)

Embora os esforços de Paulo Duarte remontem aos anos de 1950 e 1960, sabe-se que a incorporação dos estudos arqueológicos, principalmente os relacionados ao nosso passado pré-colonial, na constituição do mosaico dos acontecimentos que formam a história da nação brasileira é muito mais recente.

O interesse de Duarte especificamente pelo patrimônio arqueológico, uma vez que inicialmente estava inserido em discussões mais amplas relacionadas ao patrimônio cultural, deu-se principalmente durante seu segundo exílio na França quando

estabeleceu intenso contato com Paul Rivet que neste período dirigia o Museu do Homem.

Devido a sua trajetória que envolveu descrença política, participação na revolução, exílios, o acontecimento de duas guerras mundiais que acarretaram o reforço de nacionalismos, tendo o preconceito crescente como consequência marcante, fez com Duarte mudasse seus esforços para ações com um viés mais universalista (Alcântara, 2007: 179), ao contrário do projeto político sócio-cultural que defendia, juntamente com Mario de Andrade, a organização do Estado em uma nação civilizada por meio da cultura.

No decorrer de sua intensa luta contra a destruição dos sambaquis, é possível identificar sua preocupação com o caráter universalista destas pesquisas arqueológicas, uma vez que estes sítios sempre foram de grande importância para a compreensão da origem e antiguidade do homem americano, questão que transcende um interesse regional. A partir desta forma inovadora de concepção sobre os estudos arqueológicos, é possível ver ressonância atualmente em aspectos da chamada arqueologia pública, principalmente em relação à importância desta ciência em engajamentos políticos e sociais.

Rivet e Duarte afinados à tendência do pós-guerra, incluindo a criação da UNESCO em 1945, tinham suas propostas relativas aos estudos arqueológicos e preservação do patrimônio em consonância com os ideais de transformação social, principalmente com vistas à diminuição dos conflitos gerados entre as nações e os preconceitos criados a partir destes. Segundo Alcântara, esses intelectuais

(...) viram na pesquisa e na difusão do conhecimento arqueológico uma plataforma de atendimento das resoluções da UNESCO à medida que o estudo das populações autóctones tinha como fito demonstrar as miscigenações e a contribuição de todos os povos para a humanidade, desta forma, exterminando preconceitos. (2007:195)

No que tange à legislação relacionada à proteção do patrimônio arqueológico como já dito anteriormente está em plena consonância com esse contexto político brevemente aqui traçado.

Interessante destacar que em âmbito nacional, com a criação do Decreto-Lei estadual de criação da Comissão de Pré-História³³, em 1952, muitas discussões

³³ O Decreto-Lei nº 21.935, responsável pela criação desta Comissão, foi instituído em 19/12/1952, pelo então governador de São Paulo Lucas Nogueira Garcez; teve Paulo Duarte como redator, que no artigo 1º

antecederam as orientações internacionais com a implementação da Carta de Nova Delhi, em 1956. Não por coincidência vários itens recomendados neste documento refletiam as idéias de Duarte e Rivet, muito pela atuação de ambos no contexto da preservação, pesquisa e valorização dos bens arqueológicos.³⁴

Foram inúmeras as ações de Duarte relacionadas a envolver um público amplo e diversificado, num primeiro momento, na luta contra a destruição dos sambaquis.

Em 1955, foi realizado, na cidade de São Paulo, o XXXI Congresso Internacional dos Americanistas, após longo período de tratativas que teve Paul Rivet³⁵ como um dos protagonistas, uma vez que negociou com o governo francês verba para que este evento fosse realizado; além de Duarte, responsável por sua organização no Brasil. A concretização da realização deste evento atraiu as discussões em torno da importância da temática da pré-história, além de, ao seu final, aprovar direcionamentos importantes para a continuidade das pesquisas e preservação dos sítios arqueológicos. Conforme destaca Alcântara,

Ao final das discussões, as moções IV e V relacionadas com a pré-história dispuseram sobre: a importância do valor científico das jazidas, a necessidade de acabar com a destruição das mesmas, a urgência de legislação de âmbito nacional, agregando uma lei especial que assegure a proteção e outra geral com o estabelecimento das exigências mínimas para as escavações arqueológicas e pré-históricas. (2007: 220)

Durante a atuação de Paulo Duarte a frente da Comissão de Pré-História foram inúmeros os impasses: fazendo valer a legislação estadual, buscava junto aos concessionários responsáveis pela exploração dos sambaquis o tombamento dos mesmos, este processo muitas vezes acabou em desavenças entre os envolvidos, a esse obstáculo soma-se, entre outros aspectos, a dificuldade financeira para o desenvolvimento das ações de pesquisa, preservação e divulgação dos trabalhos realizados nesses sítios arqueológicos, que em várias ocasiões contava com o apoio financeiro de particulares, muitos deles seus amigos.

estabeleceu duas funções da Comissão: proteção e interesse científico, ou seja, pesquisa dos sambaquis. (Alcântara, 2007: 183)

³⁴ A Comissão de Pré-História acatou os dispositivos recomendados pela Carta. Porém a Comissão criada partir da legislação estadual em alguns casos entrava em confronto com a normatização federal tanto em relação ao Decreto-Lei 25 quanto ao Código de Minas.

³⁵ Paul Rivet, além da verba destinada ao Congresso, conseguiu apoio financeiro do governo francês para a realização de pesquisas arqueológicas no Brasil. Foi nesta ocasião que o arqueólogo francês Joseph Empereire iniciou suas pesquisas no Sambaqui de Maratúá (São Paulo), em 1954.

A luta pela aprovação de uma legislação nacional também não cessou. Em 1961, foi encaminhado pelo Senado ao então Presidente da República Jânio Quadros para aprovação o projeto de lei referente à proteção das jazidas arqueológicas. Mesmo em um momento político conturbado, marcado pela renúncia presidencial de Jânio, a posse e rápida deposição de João Goulart, a Lei Federal nº 3.924/61 foi implantada. Esta Lei dispõe sobre os monumentos arqueológicos e pré-históricos; em seu Art. 1º diz: “Os monumentos arqueológicos ou pré-históricos de qualquer natureza existentes no território nacional e todos os elementos que neles se encontram ficam sob a guarda e proteção do Poder Público, de acordo com que estabelece o art. 175 da Constituição Federal.”

Após os esforços concentrados para a efetivação da legislação nacional, Paulo Duarte passou a direcionar suas iniciativas para a criação do Instituto de Pré-História, intuito este que muito antecede a este período, mas que devido a conjunturas políticas foi sendo protelado. Sua intenção com um instituto era o de fortalecer o desenvolvimento das pesquisas arqueológicas, bem como investir na formação de estudantes universitários que pudessem capacitar-se para a execução de tais pesquisas. Não posso deixar de destacar a preocupação sempre presente deste intelectual em divulgar e popularizar o conhecimento científico produzido, também objetivo deste instituto, pois para ele esse seria o caminho para garantir, e também justificar, a preservação dos sítios arqueológicos.

Em 21 de março de 1959 foi fundado o Instituto de Pré-História e Etnologia, tornando-se posteriormente o Instituto de Pré-História, da Universidade de São Paulo. Este Instituto correspondeu, ao longo de sua existência, aos objetivos propostos por Duarte: fomentou o desenvolvimento sistemático das pesquisas arqueológicas em São Paulo; colaborou com a formação técnico-científica de estudantes universitários e desenvolveu um programa de comunicação museológica – que envolveu elaboração de exposições e desenvolvimento de ações educacionais – pioneiro no contexto da musealização da arqueologia no Brasil. Este último aspecto foi aprofundado no item anterior deste capítulo.

A partir de outros movimentos de luta, dentre outros aspectos, a legislação vem sendo ampliada e permitindo com maior eficácia a proteção dos sítios arqueológicos.

Em meados dos anos de 1980, a Política Nacional do Meio Ambiente passou a exigir o licenciamento ambiental para aprovação de empreendimentos que causam impactos ao meio ambiente, sejam eles públicos ou privados, no contexto urbano ou

rural. O estudo exigido para a obtenção do licenciamento trata-se de uma ação administrativa complexa que se desdobra em três fases distintas e sucessivas: licença prévia, licença de instalação e licença de operação. (Morais, 2006:194)

Em 23 de janeiro de 1986 é instituída a Resolução CONAMA 001, com vistas a estabelecer “as definições, as responsabilidades, os critérios básicos e as diretrizes gerais para o uso e implementação da Avaliação de Impacto Ambiental como um dos instrumentos da Política Nacional do Meio Ambiente.”

Em 1988, a Constituição Federal incluiu a Lei de Crimes Ambientais nº 9.605/98, “que dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente”; normativa que prevê as responsabilidades e punição dos infratores que não cumprem as prerrogativas da legislação vigente em relação à qualidade do meio ambiente.

Em 2002, foi estabelecida a Portaria nº 230, de 17 de dezembro, que prevê que os estudos / resgates arqueológicos relacionados aos Estudos de Impacto Ambiental devem envolver vários tipos de análises e fases: trabalhos de laboratório e gabinete, ou seja, limpeza, triagem, registro, análise, interpretação, acondicionamento adequado do material coletado em campo, bem como, Programa de Educação Patrimonial. Segundo Moraes, esta Portaria:

surgiu mais que oportunamente, pois havia carência quanto à normatização dos procedimentos da arqueologia preventiva no licenciamento ambiental. Ao estabelecer o compasso necessário entre as licenças ambientais e a salvaguarda do patrimônio arqueológico, o diploma uniformizou ações, tanto da parte do corpo técnico do IPHAN, como dos profissionais que lidam com o assunto. (2006: 195)

Quando um Estudo de impacto Ambiental é realizado e não cumpre todas as exigências apontadas pela portaria acima citada, os órgãos de fiscalização aplicam Termos de Ajuste de Conduta (TAC), fazendo com que a empresa responsável pela obra cumpra todas as etapas exigidas; ou melhor, na medida do possível, uma vez que algumas etapas podem ter ficado prejudicadas – principalmente o resgate dos vestígios arqueológicos *in loco*, pois se a obra foi iniciada e até mesmo concluída antes da retirada do material não há mais como retroceder o dano causado.

Diante deste cenário aconteceu, e vem se ampliando, uma proliferação de projetos de salvamento arqueológico e conseqüentemente de ações de educação

patrimonial³⁶. Esse caminho delineia duas tendências: a primeira, que esses trabalhos são realizados por profissionais vinculados a instituições museológicas onde prevalece um referencial teórico-metodológico constituído a partir das experiências desenvolvidas no cenário institucional, algumas destas foram aqui apresentadas, e que são adaptadas a um novo contexto; a segunda tendência é de ações desenvolvidas por profissionais que não possuem esta experiência prévia.

Uma questão que constantemente se apresenta neste contexto é que muitos profissionais que hoje elaboram projetos e desenvolvem ações educacionais no âmbito dos projetos de salvamento arqueológico desconhecem essa longa trajetória de experiências que procurei evidenciar no decorrer deste capítulo. O que frequentemente é percebido em muitos projetos, ou que pelo menos eu aponto como um problema a ser identificado, são ações “simplistas” do ponto de vista educacional, uma vez que em muitos casos consistem em palestras isoladas à população local (isolada no sentido de ser uma ou duas conversas sem nunca mais ter outro tipo de contato) ou a confecção das chamadas “cartilhas”, termo que, a meu ver, não é muito apropriado, pois relaciona este tipo de trabalho ao processo de “alfabetização” de crianças, e que acaba caindo, muitas vezes, em uma banalização dos conteúdos e reflexões que precisam ser suscitadas pelo material. Essas publicações não raras vezes são elaboradas e simplesmente distribuídas à população sem um contato do profissional que a produziu discutindo as possibilidades de utilização e aprofundamento do material.

Pelas questões aqui colocadas, acredito que, atualmente vivemos um impasse diante deste cenário, por um lado um avanço na legislação que obriga pela força da Lei a uma mudança de mentalidade em relação à preservação do patrimônio arqueológico e por outro lado, um aumento expressivo de trabalhos (por conta desta mesma Lei) que não conta com profissionais qualificados para sua execução (o processo de formação de novos profissionais é lento e não acompanha a demanda do mercado) e não há avaliações sistemáticas em relação às ações que vem sendo desenvolvidas. Aliados a essas problemáticas estão os órgãos fiscalizadores que também prescindem de mão de obra, em termos quantitativos e qualitativos, para fazer valer com rigor o que prevê a legislação.

Ao realizar este capítulo meu objetivo não foi o de mapear um cenário crítico, sem soluções; mas, ao contrário, a partir de um ponto de vista histórico, indicar como

³⁶ Aqui educação patrimonial não se restringe às ações baseadas na metodologia herdeira da *heritage education*.

questões que hoje, nos aparecem como novas, já foram muito discutidas e em muitos casos solucionadas, mesmo que em contextos diversos. Não pretendo, no entanto, também, transformar esse histórico em solução imediata aos problemas aqui apontados, porém acredito que o conhecimento deste percurso pode levar a um caminho mais curto e com reflexões mais solidificadas.

Capítulo II

Arqueologia e sociedade: reflexões a partir da perspectiva da arqueologia pública, musealização da arqueologia e educação patrimonial



Foto: Maurício de Paiva

(...) a preservação do patrimônio cultural é um ato e um fato político e temos de assumi-lo como tal, mesmo nas nossas áreas específicas de atuação profissional.
(Rússio: s.d.)

Este capítulo foi concebido a partir das reflexões sobre os princípios, métodos e ações que buscam aproximar o conhecimento arqueológico da sociedade por meio das discussões suscitadas por intermédio de três campos do saber: arqueologia pública, educação patrimonial e musealização da arqueologia.

Essas áreas do conhecimento aparecem na bibliografia associadas a diferentes questões e abrangências. A opção foi realizar um levantamento bibliográfico de publicações relacionadas ao tema – trabalhos acadêmicos, artigos científicos (publicados em periódicos nacionais e internacionais) e revistas especializadas (também nacionais e internacionais) – para estabelecer quais são os parâmetros que configuram a produção do conhecimento relacionada a estas temáticas.

Foram estabelecidos critérios para a organização da bibliografia selecionada, e que subsidiarão as análises propostas neste capítulo, com objetivo de comparar aspectos levantados e discutidos nas obras elencadas relacionados ao escopo desta pesquisa.

As categorias são: formação acadêmica / experiência profissional do autor (es) e vínculo institucional; linha teórica; estratégias metodológicas adotadas para o desenvolvimento das ações e avaliação / desdobramentos a partir do trabalho apresentado.

Foram adotados tais critérios por indicarem informações relevantes sobre os aspectos discutidos neste capítulo.

No caso das categorias “autor / instituição” fornece indicações sobre além da formação acadêmica do autor, sua experiência profissional e se possuiu ou não larga experiência tanto com o campo teórico quanto com as ações propostas; o vínculo institucional pode também indicar a linha de atuação, em comparação com outros trabalhos realizados no âmbito da instituição.

O critério “linha teórica” é a pista-chave, explícita, de qual campo teórico o autor (es) está fundamentando-se, quais são seus princípios e quais são suas estratégias metodológicas para o desenvolvimento das ações e/ou das análises. Em muitos casos não há menção de qual a linha teórica adotada.

A categoria “ações/estratégias” é a possibilidade de identificar o desenvolvimento do trabalho apresentado pelo autor, e onde se cruzam suas experiências profissionais / acadêmicas com o trabalho proposto.

E finalmente, o critério “avaliação/desdobramentos” como uma possibilidade de identificar o caráter processual das ações propostas.

Esses critérios inicialmente adotados embora importantes para balizar a realização das leituras e organização das análises não se constituíram em amarras quanto a outros aspectos relevantes apontados pelas obras lidas. Foram estabelecidos prioritariamente por uma questão organizativa.

II.I. – Arqueologia pública: histórico e referenciais teórico-metodológicos

Como já apontado em alguns momentos desta pesquisa, o conceito de arqueologia pública aparece no contexto da disciplina arqueológica cada vez com maior frequência; no entanto, o uso do termo acontece de maneiras díspares que, a princípio, significam mais um desconhecimento de sua origem e de sua trajetória de consolidação, que divergências, de fato, conceituais. Nesse sentido, considero pertinente uma retomada da trajetória histórica do surgimento e utilização desse conceito.

É notável o crescimento de publicações especializadas tanto em âmbito nacional como internacional que de fato evidenciam esse crescimento e a busca por uma consolidação conceitual.

É possível considerar a arqueologia pública uma linha teórica ou ela surge e está afinada com alguma ou mais de uma das principais correntes teóricas da ciência arqueológica? Aqui me refiro ao histórico-culturalismo, ao processualismo e ao pós-processualismo.

Ao propor uma abordagem histórica sobre o desenvolvimento de uma linha teórica ou desenvolvimento de um conceito no cerne de uma disciplina científica compartilho da opção de Trigger, ao realizar seu importante trabalho *História do pensamento arqueológico*. Segundo ele:

O presente estudo não abordará correntes de interpretação arqueológica de acordo com uma perspectiva cronológica, geográfica, histórica ou subdisciplinar específica. Em vez disso, examinará certo número de linhas de interpretação, mais ou menos na ordem cronológica de sua aparição. Essas correntes interpretativas com frequência vieram a sobrepor-se e interagir, tanto no plano temporal como no geográfico, e a obra de vários arqueólogos reflete o impacto de muitas delas, quer alternando-as, em diferentes etapas de suas carreiras, quer fazendo-as entrar de forma simultânea, em algum tipo de combinação. Este enfoque permite a um estudo histórico levar em conta os estilos cambiantes de interpretação arqueológica que não podem ser colocados em nichos cronológicos ou geográficos claramente

delimitados, mas refletem ondas de inovação que têm transformado a arqueologia. (2004: 12)

Para este autor, nem as diferenças relativas à diversidade regional nem a especialização interna, que se refletem na interpretação dos dados arqueológicos, foram capazes de causar estranhamentos intransponíveis a laços históricos, interações eventuais e interesses metodológicos comuns com o objetivo de compartilhamento de vários conceitos interpretativos ao longo do desenvolvimento da ciência arqueológica. (2004:12)

Outro aspecto que merece destaque na tentativa de identificar no desenvolvimento da arqueologia é a aproximação e preocupação com o meio social onde a produção do conhecimento está inserida. Neste caso, Trigger traz para o debate a influência do contexto social onde o conhecimento arqueológico é produzido e divulgado tanto em uma perspectiva positivista como relativista.

É inegável que em qualquer uma das posturas acima adotadas o contexto social é um elemento de pressão. Para os positivistas, no entanto, este aspecto é suavizado com a aplicação de métodos científicos adequados na interpretação dos dados que permitem obter conclusões que não deixam transparecer as crenças ou preconceitos do pesquisador. No outro extremo, porém, os relativistas colocam a questão do meio como ponto de partida determinante para a produção do conhecimento e sua interpretação. Para Trigger, no entanto,

um amplo espectro de alternativas separa os arqueólogos hiperpositivistas, confiantes de que apenas a qualidade dos dados arqueológicos e das técnicas analíticas determinam o valor das interpretações arqueológicas, e os hiper-relativistas, inclinados a não atribuir nenhum papel aos dados arqueológicos, em vez disso explicando interpretações arqueológicas tão somente em termos de lealdades culturais e sociais do pesquisador. (2004: 14)

Para o autor, apesar da diversidade de influências sociais que caracterizam as interpretações arqueológicas, a arqueologia desenvolve-se com a ascensão ao poder das classes médias na sociedade ocidental. Este, segundo Trigger, seria um eixo-chave para a compreensão da relação estabelecida entre arqueologia e sociedade. (2004: 14-15)³⁷. Em suas próprias palavras:

³⁷ No tocante a esta aproximação do desenvolvimento da arqueologia com a ascensão da classe média na sociedade ocidental, Trigger assume que não há uniformidade em relação a esta classe social, desde suas

A arqueologia e a história são disciplinas de pronta inteligibilidade, e suas descobertas têm implicações importantes no que concerne à natureza humana e à razão pela qual as sociedades modernas vieram a ser como são (Levine, 1986). Sua clara relevância no tocante as questões políticas, econômicas e sociais contemporâneas tornam as relações entre arqueologia e sociedade especialmente complexas e significativas. Parece razoável, pois, examinar a arqueologia como uma expressão da ideologia da classe média e tentar descobrir até que ponto as mudanças nas interpretações arqueológicas refletem variações na sorte desse grupo. (2004:14)

Nesse sentido, acredito na pertinência da compreensão de como a ciência arqueológica vem se constituindo, principalmente no que tange ao estabelecimento de suas relações com a sociedade. Concordo ainda com Trigger, quando este aponta que é praticamente consenso entre os arqueólogos profissionais que embora a construção da disciplina caracterize-se por uma forte influência tanto de fatores internos quanto externos, um elemento-chave para a construção das diversas interpretações é a base de dados arqueológica. (2004:15)

Base esta que varia conforme as diferentes visões de mundo de cada arqueólogo e os interesses políticos, econômicos e sociais que influenciam a produção acadêmica. “Isso cria uma relação de reciprocidade entre coleta e interpretação de dados, de modo a deixar tanto uma como outra abertas a influências sociais³⁸”. (2004:15)

A relação da coleta e interpretação desta base de dados advém também da especificidade da ciência arqueológica, pois por mais que a arqueologia compartilhe a construção do conhecimento com outras áreas, devido à sua natureza interdisciplinar, seu foco de análise parte do universo da cultura material que reflete como sociedades viveram em épocas pretéritas e de que maneira se estabelecem generalizações visíveis no processo de mudança cultural, sem a possibilidade, como em outros ramos das ciências sociais, de entrar em contato com as populações estudadas e também, muitas vezes, no caso de períodos mais recuados, sem acesso às fontes escritas, fundamentais aos estudos históricos. Desta forma,

A arqueologia infere comportamento humano, e também idéias, a partir de materiais remanescentes do que pessoas fizeram e

diferentes origens (burguesia do Antigo Regime e burguesia industrial), quanto às diferentes posturas políticas (conservadores e radicais) e também devido a diferentes interesses (parcela restrita de profissionais dedicados à busca pelo conhecimento erudito).

³⁸ Estas influências podem estar relacionadas “aos recursos disponíveis para a pesquisa, pelos contextos institucionais em que a pesquisa transcorre e pelos tipos de investigação que sociedades ou governos estão dispostos a deixar que eles empreendam.” (2004:16)

usaram, e do impacto físico de sua presença no meio ambiente. A interpretação de dados arqueológicos depende da compreensão de como seres humanos se comportam no presente e, em particular, de como esse comportamento se reflete na cultura material. (2004:19)

O fato de indicar aqui a busca por indícios de aproximação juntos às correntes teóricas acima mencionadas não é na intenção de restringir a história da arqueologia, nem o seu desenvolvimento a esses movimentos. Sabe-se que a origem da disciplina arqueológica não acontece a partir do histórico culturalismo nem tampouco se encerrará com o pós processualismo, mas num outro sentido é inegável a importância desses parâmetros teóricos próprios para o desenvolvimento e afirmação da arqueologia enquanto uma disciplina científica.

Atualmente é comum observar, também, uma convivência das diferentes correntes teóricas no desenvolvimento dos estudos arqueológicos, que dependem tanto da orientação teórico-metodológica da equipe responsável pela pesquisa, reflexo da formação acadêmica dos profissionais envolvidos, quanto em relação à natureza dos problemas de pesquisa que almejam ser respondidos. Muitas vezes é possível, e até mesmo desejável, que haja uma mescla das diferentes teorias.³⁹

O início da arqueologia científica remonta ao início do século XIX, a partir de dois movimentos, um desenvolvido no norte da Europa, mais precisamente na Escandinávia, com a invenção de novas técnicas de datação dos vestígios arqueológicos e outro na França e Inglaterra, a partir das pesquisas concentradas no período paleolítico que possibilitou um recuo temporal nos estudos sobre a origem humana, ambos apoiados numa visão evolucionista da história. Como fruto do iluminismo, a cultura material produzida pelas sociedades humanas ao longo de sua existência passou a ser a demonstração de sucessivos movimentos evolutivos que justificariam o auge tecnológico revelado pela Revolução Industrial, com o aumento do poder econômico e político da classe média.

O viés evolucionista, que balizou os estudos arqueológicos na Europa Ocidental e Estados Unidos a partir de meados do século XIX, estava alinhado à crença de unidade psíquica, ou seja, todos os seres humanos têm a mesma capacidade de evoluir.

³⁹ A literatura arqueológica apresenta essa diversidade, tanto do ponto de vista de um constante debate entre as diferentes visões – positivistas, marxistas, estruturalistas, pós-processualistas (Renfrew & Bahn, 1993: 425), quanto por meio de estudos de casos e reflexões que abarcam mais de uma opção teórica no desenvolvimento das pesquisas.

Este aspecto dificultou a explicação sobre as disparidades existentes entre os diferentes grupos humanos, que eram reveladas tanto pelas evidências arqueológicas quanto pelos estudos etnográficos; uma saída para esta questão foi focar a atenção nas diferentes formas de relação que estes grupos estabeleciam com o meio-ambiente.

Com a explicação darwiniana esta questão foi desviada para uma aceitação da existência de diferenças raciais, o que permitiu um reforço das idéias racistas e a justificativa para a colonização dos povos nativos. Para Trigger,

O racismo subjacente a determinadas interpretações era sempre mais implícito que declarado. Fosse como fosse, a arqueologia colonialista servia à depreciação das sociedades nativas que os colonizadores europeus queriam dominar, ou substituir: oferecia aos colonizadores testemunhos de que, em tempos pré-históricos, faltara aos colonizados iniciativa para desenvolver-se por conta própria. Essa arqueologia estava em perfeita consonância com uma etnologia empenhada no registro da condição primitiva das culturas nativas tradicionais e de sua incapacidade de mudar. (2004:142)

A mudança neste pensamento evolucionista unilinear, que só se baseava nos modelos etnográficos, considerando que os dados arqueológicos nada mais tinham a acrescentar às informações já evidenciadas pelos modos de vidas das sociedades primitivas no presente, iniciou-se a partir de uma perspectiva histórica da pré-história, uma vez que os arqueólogos não conseguiam correlacionar as categorias de artefatos arqueológicos encontrados às culturas etnográficas.

No final do século XIX, na Europa, aflorou um intenso sentimento nacionalista. Em um momento de disputa por mercados e recursos em pleno desenvolvimento industrial⁴⁰, a arqueologia teve um papel importante vinculada ao nacionalismo, uma vez que os vestígios arqueológicos encontrados eram testemunhos de identidades étnicas e uma possibilidade das nações conhecerem o início de sua história.

Foi nesse contexto de descrença na criatividade humana, onde os movimentos de mudança eram vistos como contrários à sua natureza, que as explicações difusionistas ganharam espaço na compreensão das mudanças culturais. Estabeleceu-se também, pautada na crença de diferenças hierárquicas entre etnias, uma formulação do conceito

⁴⁰ Com o avanço industrial, a Europa Ocidental viveu a partir do final do século XIX conseqüências dessa rápida expansão, principalmente relacionada a problemas sociais e competição com nações vizinhas, levando a uma descrença quanto às idéias evolucionistas e provocando um retorno a idéias mais conservadoras que acreditavam na imutabilidade da natureza humana. Nesse contexto há um reforço na crença da existência de etnias superiores.

de cultura arqueológica e a adoção da abordagem histórico-cultural no estudo da pré-história.

Neste cenário tiveram destaque os estudos de Gordon Childe⁴¹, arqueólogo australiano, ativista político com forte identificação com as idéias marxistas e com o socialismo. Devido ao seu interesse pelo desenvolvimento da humanidade como um todo, dedicou-se profundamente aos estudos filosóficos. Influenciou toda uma geração de arqueólogos, europeus num primeiro momento, e posteriormente, de vários outros países uma vez que sua obra foi traduzida para diversos idiomas, consagrando uma concorrente teórica dentro da disciplina arqueológica, o histórico-culturalismo.

Em linhas gerais, os arqueólogos seguidores dessa abordagem interpretavam o registro arqueológico não mais como uma evidência de estágios de desenvolvimento cultural, mas, a partir do reconhecimento de culturas arqueológicas, seria possível identificar povos pré-históricos, estabelecer suas origens e conhecer seus movimentos de interação. A arqueologia histórico-cultural possibilitava o estudo e a explicação das variações geográfica e temporal no registro arqueológico.

Decorrente da crítica ao evolucionismo cultural crescente na Europa, em fins do século XIX, a arqueologia voltou-se aos estudos das histórias nacionais. “O interesse por problemas étnicos e históricos levou os arqueólogos a prestar atenção crescente à distribuição geográfica de tipos distintos de artefatos e conjuntos de artefatos, no esforço de relacioná-los a grupos históricos” (Trigger, 2004: 169). O foco do trabalho de Childe foi estabelecer a origem e o desenvolvimento da Europa, numa perspectiva generalizante, característica de seus estudos. Segundo este autor,

A arqueologia estuda todas as mudanças do mundo material que são devidas à ação humana – naturalmente, apenas quando sobrevivem. O registro arqueológico é constituído pelos resultados fossilizados da ação humana, cabendo ao arqueólogo reconstituir essa ação e indo tão longe quanto possível para recuperar os pensamentos que ela expressa. Se o conseguir, o arqueólogo torna-se um historiador. (...) Os arqueólogos põem em ordem os seus dados para formar um registro e como podem tentar interpretá-los como materializações concretas de pensamentos. (1976: 29)

⁴¹ Anotações de aula da disciplina História da Arqueologia (ARQ5039), professores responsáveis Eduardo Góes Neves e Maria Beatriz Borba Florenzano, em 16 de outubro de 2007.

Para o autor, a arqueologia tem possibilidade de chegar de forma objetiva, não somente no discurso, ao passado que de fato existiu, por meio do registro arqueológico. Daí decorre a importância do conceito de cultura arqueológica onde um conjunto verificável de tipos de artefatos é atribuído a um grupo étnico específico. É fundamental para que o arqueólogo consiga chegar a esta interpretação o estabelecimento do contexto original de uso desses artefatos (evidenciado na escavação arqueológica), a identificação desses conjuntos a um determinado ambiente geográfico e a associação a um grupo de pessoas / povo.

Childe definiu cultura arqueológica como ‘certo tipo de vestígios – vasos, apetrechos, adornos, ritos funerários, formas de habitação – que aparecem associados de forma recorrente’ (apud Trigger, 2004:), enfatizando que cada cultura deve ser descrita de modo a ver-se individualizada em termos dos artefatos que a constituem, e também sublinhou que culturas não podem ser definidas tão-somente pela subdivisão, em bases espaciais ou temporais, das idades e épocas dos arqueólogos evolucionistas. Em vez disso, os limites geográficos e a duração de cada cultura devem ser estabelecidos empiricamente, e as culturas particulares alinhadas cronologicamente por meio de estratigrafia, seriações e sincronismos. Dessa forma, o autor interpretou a pré-história de toda a Europa como um complexo mosaico de culturas.

Sustentava que o significado histórico de diferentes tipos de artefatos só podia ser verificado considerando o papel que desempenharam nas culturas pré-históricas; considerava que as culturas arqueológicas não eram meras coleções de traços, mas sim meios que possibilitassem a interpretação arqueológica do modo como grupos específicos viveram em tempos pré-históricos.

Para o tratamento objetivo dos registros arqueológicos algumas ferramentas tornaram-se essenciais, tal como a classificação. A classificação arqueológica corresponde, segundo Childe, tal como a lógica de quem produziu esses conjuntos de artefatos no passado, e a apresenta a partir de três vertentes: funcional, que evidencia a função dos artefatos; cronológica, que apresenta a associação de diferentes padrões tipológicos a diferentes períodos de tempo e corológica, que discute contextos culturais específicos, associando distintos padrões, grupos étnicos contemporâneos em espaços geográficos próximos.

O conjunto da obra deste importante arqueólogo reflete as diferentes influências teóricas, decorrências do momento histórico vivido por Childe, que incorporou e reelaborou essas discussões e devolveu de maneira inovadora para o desenvolvimento

da disciplina arqueológica. Nesse sentido, é possível evidenciar uma perspectiva marxista, uma vez que explica as mudanças no registro arqueológico a partir de fatores internos intrínsecos aos grupos étnicos pesquisados; uma perspectiva evolucionista, uma vez que identifica uma idéia de progresso tecnológico na transformação cultural característica das sociedades humanas e uma perspectiva difusionista uma vez que seus estudos são movidos pela crença que houve um local de origem, no Oriente Próximo, que disseminou suas influências culturais ideais para outras regiões, que tiveram condições de desenvolvê-las.

O enfoque histórico-culturalista, como procurei brevemente evidenciar, surge na Europa, mas se difunde para vários outros contextos e ainda é parâmetro predominante para muitos estudos arqueológicos desenvolvidos na atualidade. Dentro da apresentação proposta neste capítulo, considero de suma importância o papel de como essas idéias refletiram na configuração das arqueologias nacionais, sem esquecer-se do viés racista impresso a vários estudos⁴². Em muitos casos, tomando como base as premissas do histórico-culturalismo, os estudos arqueológicos podem ser um fator para se estabelecer o direito histórico de um grupo social a um território específico, bem como valorizar a complexidade das realizações de determinados grupos étnicos, como, por exemplo, as populações indígenas, e outros povos rechaçados pelo espírito colonialista; possibilitando a promoção da auto-estima de distintos grupos culturais.

Não estou, no entanto, aqui defendendo uma visão simplista quanto a uma atribuição automática da cultura arqueológica – grupo cultural como tradicionalmente se fez nos estudos com orientação histórico-culturalista, pautados, muitas vezes, no método classificatório a partir dos aspectos tecnológicos e estéticos dos vestígios arqueológicos.

Outro enfoque que indica um caminho diferenciado sobre as relações que a arqueologia vem assumindo com a sociedade ao longo do seu desenvolvimento é por meio da arqueologia processual, também conhecida como *new archaeology*. Este

⁴² Em relação às apropriações racistas, aponto duas situações que considero bastante esclarecedoras. A primeira refere-se ao uso que o filósofo e arqueólogo alemão Gustaf Kossinna (1858-1931) fez ao adotar o conceito de cultura arqueológica: buscou, via os estudos arqueológicos, a origem dos falantes de línguas indo-européias, procurando evidenciar a pureza biológica da raça ariana, que contribuiu para justificar, num momento posterior, a implantação do governo nazista. Outro exemplo se refere à dificuldade de aceitação dos americanos sobre a criatividade dos povos nativos. Nos Estados Unidos, o paradigma histórico-cultural pôs foco na cultura arqueológica, buscando entender o registro arqueológico de maneira mais aprofundada do que se tinha feito até então, analisando os traços culturais a partir de uma perspectiva cientificamente objetiva; no entanto a explicação obre os processos de mudanças sempre se pautaram pela atribuição a fatores externos (migração e difusão), diferentemente dos europeus que tinham orgulho de seus antepassados.

movimento iniciou-se nos Estados Unidos na década de 1960. O arqueólogo norte-americano Lewis Binford pode ser considerado um dos principais representantes, se não o principal, deste movimento teórico.

A arqueologia processual surgiu como uma crítica ao modelo histórico-cultural, vinculando a arqueologia à antropologia, que chegou ao extremo do princípio defendido por Binford *a arqueologia é antropologia ou não é nada*.

Para os seguidores desse modelo, enquanto o histórico-culturalismo estaria mais associado ao entendimento das singularidades das sociedades humanas, culturas constituídas a partir de necessidades e interesses concernentes ao período no qual estão inseridas, os processualistas buscavam as regularidades do comportamento humano. Os arqueólogos, então, nessa direção, estariam interessados no estabelecimento de modelos que poderiam explicar o comportamento humano, de certa forma, independente da cultura a qual faziam parte.

A antropologia norte-americana, em um contexto de crescimento econômico e estabilidade política, foi influenciada por ideais de valorização do progresso tecnológico, considerado como alavanca para o desenvolvimento da humanidade, popularizando novamente as idéias evolucionistas; este movimento ficou também conhecido como neo-evolucionismo. A estabilidade político-econômica, nesta visão, foi considerada como o resultado bem sucedido de um processo evolutivo caracterizado por um controle exemplar da natureza. Ainda, segundo os seguidores dessa tendência, os processos de mudança seriam o resultado da pressão de fatores externos, uma vez que os seres humanos tendem a preservar o modo de interagir com o ambiente.

A arqueologia, da mesma forma que a antropologia, voltava-se para entender as semelhanças e diferenças evidenciadas no comportamento cultural, afirmando que os dados arqueológicos são elementos importantes para a compreensão dos processos de mudança, numa perspectiva de longa duração.

Para Binford,

Somente estudando situações vivas, em que comportamentos e idéias podem ser observados em conjunção com a cultura material, seria possível estabelecer correlações úteis pra inferir do registro arqueológico, de modo confiável, comportamento social e ideológico. Binford o viu como enfoque promissor para a compreensão do passado, mesmo porque, enquanto neo-evolucionista, ele acredita que há um alto grau de regularidade no comportamento humano, que estudos etnográficos comparativos podem revelar. Essas regularidades poderiam, então, ser usadas para inferir muitos aspectos das culturas pré-

históricas que não podem ser observadas diretamente no registro arqueológico. (Trigger, 2004: 291)

Entre as principais contribuições originais desse autor estava sua insistência em que as correlações usadas para inferir o comportamento humano de dados arqueológicos têm de basear-se na demonstração de uma articulação constante de variáveis específicas em um sistema. A partir do estabelecimento desses modelos os arqueólogos têm, portanto, condições de interpretar o registro arqueológico; para ele, a arqueologia é a ciência do registro arqueológico.

O modo como Binford vê o registro arqueológico difere também de outros modelos teóricos que antecedem o processualismo, ou seja, que as descobertas arqueológicas referem-se aos restos das populações que viveram no passado e enquanto tais são os indicadores diretos dos seus modos de vida. Para o autor, no entanto, os arqueólogos não têm este poder de descobrir o passado. O registro arqueológico é presente, faz parte do nosso universo e as interpretações que se faz sobre eles também são contemporâneas. “Não são observações diretas que sobrevivem do passado; eles por si só não nos informam sobre o passado”. Para ele, o registro arqueológico não se compõe de símbolos, palavras ou conceitos, mas de restos materiais e distribuições de matéria. O único modo de poder entender seu sentido é averiguando como chegaram a existir esses materiais, como se modificaram e como adquiriram as características que vemos hoje. Esta compreensão depende de uma grande acumulação de conhecimentos que relacionam as atividades humanas com as conseqüências destas atividades que podem ser observadas nos vestígios materiais. (Binford, 1994:24)

O desafio da arqueologia, nesta perspectiva, consiste na transcrição, de maneira literal, da informação estática contida nos restos materiais observáveis para reconstruir a dinâmica da vida no passado e estudar as condições que tornaram possíveis a permanência desses materiais até os nossos dias. É um grande desafio, pois faz com que os arqueólogos preocupem-se como se dá a interação, hoje, com o mundo material.

Nessa direção, para elaborar suas interpretações, os arqueólogos precisam ter um conhecimento cumulativo da relação entre comportamento humano e os objetos materiais (levantamento de hipóteses). E neste sentido, mais importante que o levantamento de hipóteses é poder testá-las, ou seja, o desenvolvimento de metodologias que possam checar sua exatidão.

Uma questão que se colocou foi como desenvolver uma metodologia adequada para a interpretação dos dados observados. Para Binford, os métodos desenvolvidos pelas ciências naturais são os que disponibilizam as técnicas fundamentais, uma vez que dispõem somente de observações atuais sobre materiais cuja gênese é inacessível através da observação.

Em termos bastante generalizados, os membros da escola processual consideram o comportamento humano como um ponto de coincidência (ou articulação) entre um grande número de sistemas, cada um dos quais engloba fenômenos tanto culturais como não culturais (naturais). O enfoque processual trata de isolar e estudar os diferentes processos que atuam em e entre as sociedades, pondo o foco nas relações com o meio-ambiente, a subsistência e a economia, as relações sociais dentro da sociedade, o impacto que tem sobre estes aspectos da ideologia e o sistema de crenças dominantes, e os efeitos de interações que tem lugar entre as distintas unidades sociais. A estratégia da escola processual é, portanto, isolar cada sistema e estudá-lo como uma variável independente. (Renfrew & Bahn, 1993:431)

Há uma vertente explicativa que atribui a boa aceitação deste movimento teórico, principalmente, no contexto norte-americano, a uma não valorização do passado, em termos de origem, classe e tradição (tão valorizados pelos povos europeus); o foco dos estudos relacionados aos estudos arqueológicos estaria no estabelecimento das generalizações dos aspectos relativos ao desenvolvimento da humanidade que seriam úteis à administração das sociedades modernas. Na citação de Trigger,

Afirmou-se que a arqueologia poderia fornecer, sobre a natureza das interações de longa duração entre grupos humanos e ambiente, informações que seriam valiosas para o planejamento econômico moderno. (2004:305)

Ainda neste viés anti-historicista, é possível relacioná-lo ao momento pós Guerra, que levou os EUA a intervir econômica e politicamente em outros países; rechaçando os estudos voltados a uma afirmação nacionalista. Era o início de uma tendência globalizante. No entanto, a arqueologia processual contribuiu, mais que o histórico-culturalismo (explicação difusionista), para a valorização dos grupos nativos norte-americanos, na medida em que seus estudos proporcionaram, por meio de uma metodologia de análise dos vestígios arqueológicos, a identificação dos processos de mudanças internas inerentes a grupos culturais específicos.

A possibilidade, porém de identificação das inovações culturais e legado deixado pelos grupos nativos norte-americanos em termos específicos não era o objetivo principal dos arqueólogos processualistas, que estavam mais focados em identificar características generalizantes relacionadas às adaptações ecológicas ao longo do desenvolvimento humano. Dessa forma, pouco foi o envolvimento destes profissionais nas lutas relativas à valorização cultural desses grupos, bem como nos processos de reivindicação de terras. Esse distanciamento gerou situações tensas, uma vez que neste período a articulação dos grupos nativos estava cada vez mais intensificada e fortalecida; como consequência dessa falta de envolvimento, houve inúmeras disputas legais em relação ao acesso dos arqueólogos às propriedades desses grupos para a realização de suas pesquisas. (Trigger, 2004: 307)

A associação dos arqueólogos europeus, principalmente britânicos, à teoria processualista assumiu diferentes caminhos, principalmente devido à herança de análise histórica dos vestígios arqueológicos. Arqueólogos como Davis Clarke e Colin Renfrew indicaram com seus estudos possibilidades de associação entre uma perspectiva generalizante e uma abordagem histórica na interpretação dos dados arqueológicos.

Ainda no contexto norte-americano o crescente aumento de obras de infraestrutura levou a uma crescente destruição dos sítios arqueológicos e consequentemente a pressão por iniciativas com vistas a uma regulamentação desse processo. Foi a partir da década de 1970 que houve uma intensificação na elaboração de uma legislação específica de proteção dos recursos arqueológicos e uma ênfase na necessidade de melhor formação dos arqueólogos. Essa discussão não foi encabeçada, porém, pelos teóricos preocupados em estabelecer um *corpus* mais científico à arqueologia.

No início dos anos de 1980, o reconhecimento de que as explicações com viés quase exclusivo de explicação sobre o comportamento humano a partir dos processos adaptativos ao meio ambiente sem considerar os aspectos relativos às especificidades dessas relações com bases em diferenças culturais, nem atenção aos aspectos simbólicos e ideológicos levou alguns arqueólogos a buscar outros caminhos explicativos.

Ian Hodder, a partir de sua abordagem contextual da arqueologia, constituiu uma das principais referências críticas à arqueologia processual. Ressaltou que a dimensão simbólica da cultura não podia deixar de ser considerada. Suas críticas foram influenciadas pelo pensamento pós-moderno, prevalecendo o questionamento sobre a idéia de verdade científica e considerando que a produção de conhecimento está inserida em contextos sociais. Para este autor, no âmbito da arqueologia, três características

anunciam uma ruptura entre particular e geral, estrutura e processo, ideologia e matéria; busca-se também romper a dicotomia entre sujeito e objeto. (1986:147)

A arqueologia pós-processual, em termos teóricos, fundamentou-se pelo estruturalismo, pela teoria crítica e pelo pensamento neomarxista.

Diversos arqueólogos foram influenciados pelas idéias estruturalistas de Claude Lévi-Strauss. Os arqueólogos estruturalistas salientaram que as ações humanas são direcionadas por crenças e conceitos simbólicos e que o objeto de estudo propriamente dito é a estrutura do pensamento (as idéias) existente na mente dos agentes humanos que elaboraram os artefatos e criaram o registro arqueológico. (Renfrew & Bahn, 1993: 446)

A teoria crítica, por sua vez, foi desenvolvida no contexto da chamada “Escola de Frankfurt”, integrada por pensadores sociais alemães, que adquiriu importância nos anos de 1970. Insiste em que todo o conhecimento é histórico e que qualquer aspiração ao conhecimento ‘objetivo’ é ilusória. Considera que qualquer construção de conhecimento tem uma perspectiva interpretativa e que os pesquisadores (inclui-se aqui os arqueólogos) ao afirmarem que seus estudos sobre os temas sociais têm um caráter científico, no fundo estão exercendo uma forma de controle da sociedade. Na citação de Renfrew & Bahn:

Esta crítica abertamente política tem implicações sérias para a Arqueologia, posto que os filósofos desta escola insistem em que nada existe como fato objetivo. Os fatos somente têm significado em relação a uma visão de mundo e a respeito de uma teoria.
(1993: 450)

O pensamento neo-marxista indica uma ênfase maior no papel da ideologia nos processos de mudanças das sociedades do passado, uma vez que não prevê uma subordinação da superestrutura ideológica a base econômica desses grupos sociais. (Renfrew & Bahn, 1993: 450)

Para Hodder, cultura material não pode ser compreendida como um simples reflexo da adaptação humana ao meio ambiente ou da organização sociopolítica, mas sim como um elemento ativo que interfere em vários aspectos nas relações entre os grupos; este é um princípio fundamental do contextualismo, Cabe destacar, nesse sentido, o papel ativo da cultura material que pode ser considerada como um resultado das ações deliberadas por parte dos indivíduos cujos pensamentos e ações não há como desconsiderar e não como um simples reflexo da realidade social personificada no

registro arqueológico. (Renfrew & Bahn, 1993: 446). *O enfoque contextual baseia-se na convicção de que os pesquisadores precisam examinar todos os aspectos possíveis de uma determinada cultura arqueológica a fim de compreender o significado de cada uma de suas partes.* (Trigger, 2004: 340)

Em suma, pode-se considerar que a arqueologia pós-processual busca uma aproximação definitiva da disciplina com a sociedade, uma vez que os interesses e inserções sociais da arqueologia e dos arqueólogos, no passado e no presente tornaram-se cada vez mais latentes. Por isso foi chamada arqueologia contextual, preocupada com o contexto histórico e social da produção de conhecimento, com a subjetividade e comprometimento do arqueólogo com os grupos sociais.

Segundo Hodder, as principais reflexões da arqueologia pós-processual foram: a cultura material possui um papel ativo nas relações sociais e não pode ser encarada como simples reflexo da organização social; o indivíduo precisa fazer parte das teorias da mudança social e da cultura material e a arqueologia possui os laços explicativos mais consistentes com a história. (Funari, 2003: 52)

Dentre as correntes teóricas acima brevemente apresentadas, somente a arqueologia pós-processual incorporou explicitamente a arqueologia pública no rol de suas discussões; no entanto acredito que a configuração desse conceito é permeada pelo desenvolvimento de estratégias e proposições ao longo dos diferentes contextos que incentivaram e provocaram transformações nos estudos arqueológicos. De qualquer forma, é interessante observar como as discussões parecem acontecer de maneira desconexa de outras questões teóricas e metodológicas, como se os autores estivessem abordando duas arqueologias; esse aspecto perpetua-se até o momento presente, uma vez que está cada vez mais assumida esta ramificação no contexto da arqueologia.

Da mesma forma, é possível verificar que esses teóricos, de diferentes maneiras, estabeleceram contatos ou atuaram a partir de instituições museológicas e suas reflexões não evidenciam análises sobre as questões que envolvem a arqueologia musealizada, com fortes expressões institucionais desde o século XIX em diferentes países.

Apesar da diversidade de aspectos que permeiam o tratamento do conceito de arqueologia pública este se associa à responsabilidade social da disciplina, sendo que os questionamentos mais freqüentes referem-se: A quem interessa o conhecimento arqueológico produzido? Como os estudos arqueológicos dialogam com as questões sociais? Como este conhecimento está sendo divulgado?

A primeira vez que o termo arqueologia pública aparece na bibliografia especializada foi com a publicação da obra *Public Archaeology*, do arqueólogo norte-americano Charles McGimsey III, em 1972. Neste livro, o autor discute as questões relacionadas à destruição de sítios arqueológicos devido ao crescimento acelerado, nas décadas de 1960 e 1970, fruto dos processos crescentes de urbanização e industrialização nos Estados Unidos; esta discussão esteve atrelada ao desenvolvimento da legislação referente ao gerenciamento dos recursos culturais (CRM - Cultural Resource Management). O livro também aponta o problema do vandalismo, atuação de amadores na escavação de sítios arqueológicos e baixa qualidade dos trabalhos desenvolvidos por arqueólogos profissionais. (Merriman, 2004; Jameson, 2004; Fernandes, 2007)

Estas questões deveriam levar a uma discussão sobre a administração pública dos recursos culturais, impulsionando os arqueólogos a uma participação mais efetiva quanto ao papel social da produção científica em arqueologia, e não a uma restrição relacionada ao aspecto teórico-metodológico da disciplina, característico dos estudos acadêmicos, bem marcado no contexto da arqueologia processual.

A grandeza territorial dos Estados Unidos, bem como seu imenso potencial arqueológico, indicava para uma necessidade de cooperação de não-arqueólogos no desenvolvimento das pesquisas, bem como na fiscalização dos sítios arqueológicos ameaçados constantemente de destruição. No entanto, devido a uma necessidade de profissionalização da arqueologia, esta natureza de envolvimento de amadores na atuação das pesquisas arqueológicas e manejo dos recursos culturais foram extinguindo-se; criando uma contradição, uma vez que as discussões caminhavam no sentido de preservação e aproximação do conhecimento e patrimônio arqueológico da sociedade ao mesmo tempo em que a profissionalização levava a uma formação especializada que coibia a participação de não arqueólogos no desenvolvimento das pesquisas. Nesse sentido, as discussões suscitadas pela arqueologia pública, neste momento, incentivaram e promoveram a profissionalização das pesquisas, mas, também, provocaram certo declínio no envolvimento do público. (Merriman, 2004: 03)

Este caminho procurou ser revertido aproximando a sociedade principalmente das discussões, por meio de estratégias específicas, da importância de preservação dos bens arqueológicos para as gerações futuras; o envolvimento dos cidadãos americanos foi direcionado então para a participação na gestão dos recursos culturais e fiscalização das ações destruidoras dos sítios arqueológicos. Atualmente esta estratégia é criticada

por alguns arqueólogos que afirmam que este desvio da CRM (*Cultural Resource Management*) contribuiu para afastar a sociedade das discussões. Este debate, no entanto, está presente nas discussões acadêmicas a partir de uma produção teórica da disciplina, num contexto pós-modernista; além de campanhas de populações indígenas e outros grupos minoritários que reivindicam o conhecimento sobre o seu próprio passado. (Merriman, 2004:03)

Merriman ainda pontua a crescente associação do termo arqueologia pública com relação: 1) as estratégias relacionadas diretamente à participação da sociedade nas ações geradas pela gestão dos recursos culturais e 2) as ações educacionais desenvolvidas em escolas, parques e museus, enquanto que qualquer ramo das pesquisas arqueológicas pode (e deve) considerar a participação pública no seu desenvolvimento; uma vez que os bens arqueológicos cada vez mais estão associados às questões políticas e econômicas que se refletem na vida de todos os cidadãos.⁴³ (224:04)

O que deveria direcionar e impulsionar a maneira como os estudos arqueológicos relacionam-se com a sociedade é o pleno conhecimento da diversidade de públicos e os inúmeros tipos de significados e interpretações que as pessoas estabelecem com e / ou a partir do patrimônio arqueológico (processo de negociação). Parte dos debates relacionados à arqueologia pública gira em torno de quem tem o direito ou condições de se apropriar e interpretar os vestígios materiais do passado.

Embora, pela primeira vez sistematizada em uma publicação, as questões, propostas por McGimsey (1972), têm origens mais recuadas. A preocupação da apresentação pública da arqueologia nos Estados Unidos remonta ao *Antiquities Act* (Lei de Antiguidades), criado em 1906, para regulamentar o tratamento de sítios arqueológicos em terras públicas e assegurar o acesso público aos resultados das escavações, apontando para o compromisso profissional de tornar a arqueologia acessível à sociedade. Este ato marcou o reconhecimento nacional da importância dos recursos arqueológicos no contexto norte-americano. Desde o início, estas iniciativas estiveram associadas à questão da destruição do patrimônio arqueológico (Renfrew & Bahn, 1993:495; McManamon, apud Almeida, 2002:10).

⁴³ Em outra vertente pode-se compreender essa crescente busca pela aproximação do conhecimento arqueológico da sociedade a partir de um movimento mais amplo de promoção do interesse público pela ciência, em outras palavras, pelo compromisso social da produção científica. No entanto preocupação muitas vezes está mais associada a uma aprovação do trabalho realizado por profissionais, do que um interesse de interação e diálogo com o público.

Este ato autorizou o presidente (Roosevelt) a reservar e estabelecer por ordem do executivo ou decreto nacional, monumentos contendo sítios e estruturas de valor histórico ou científico em terras públicas. Notavelmente, esta lei requeria permissões para examinar ou escavar ruínas históricas ou pré-históricas e limitou a emissão das licenças a instituições científicas reconhecidas, assim como, proibiu a remoção ou destruição de qualquer objeto de antiguidade em terras públicas e adotou penalidades ante as violações. (Jameson, 2004:25; Renfrew & Bahn, 1993 apud Fernandes, 2007:07)

Os decretos, que sucederam o *Antiquities Act*, foram influenciados pelos ideais nacionalistas de Roosevelt, voltados à proteção dos recursos naturais e culturais do país, E toda a discussão sobre a proteção do patrimônio arqueológico apoiou-se nas legislações subseqüentes que estabeleceram uma política nacional de preservação para o uso público de sítios históricos e arqueológicos, edificações históricas e objetos de importância nacional e inspiração para o benefício do povo dos Estados Unidos (principalmente a *Historic Sites Act*, publicada em 1935).

O desenvolvimento de importantes financiamentos públicos de projetos de arqueologia surgiu a partir de dois momentos cruciais para a economia norte-americana: a Grande Depressão de 1930 e o pós Segunda Guerra Mundial. (Jamenson, 2004:26)

A partir do estabelecimento das legislações subseqüentes, com enfoque na *Historic Sites Act* acima mencionada, desdobramentos como a criação do conselho consultivo denominado *National Park System Advisory Board* ligado ao *National Park System*, responsável pela administração da política nacional citada, trouxe conseqüências significativas para o desenvolvimento da arqueologia pública uma vez que possibilitou a realização de ações educacionais e o desenvolvimento de pesquisas visando o incentivo e avaliação sobre a significância de sítios arqueológicos históricos e pré-históricos. (Jamenson, 2004: 27; Fernandes, 2007:08).

E, segundo McGimsey, para além do acesso público às áreas de escavação saciando a curiosidade com relação à imagem aventureira da profissão do arqueólogo, essa “nova” vertente via a possibilidade de apontar para a significância na “reconstrução” de aspectos sobre a história da ocupação humana em território americano em benefício público. É importante salientar que essa aproximação com a sociedade deveria ser pensada a partir dos inúmeros segmentos que a constituem e não a ela como um todo; os diálogos precisariam ser voltados para os diferentes “públicos”, por exemplo, de acordo com a faixa etária, classe social, grupo profissional, local de

moradia, etc. (apud Fernandes, 2007:06). Neste sentido, a arqueologia voltada às comunidades e diferentes segmentos sociais pode ser vista como um importante aporte político para reivindicações de minorias.

Nas décadas de 1940 e 1950, com o início do crescimento de obras de infraestrutura nos Estados Unidos, acirrou-se o interesse público pelos sítios arqueológicos, principalmente no contexto dos programas de salvamento realizados.

Esse interesse estende-se e toma maiores proporções. Segundo Fernandes:

A comunidade arqueológica americana no final da década de 1960 e durante a década de 1970 possuía preocupações gerais e específicas voltadas para problemas legais nas esferas federal, estadual e municipal, bem como com a ética de conservação e a responsabilidade social. Fowler (1982) expressa-as através de três pontos: 1) a constatação de que os recursos culturais, especialmente arqueológicos, estavam sendo rapidamente esgotados por atividades de suporte federal, pelo desenvolvimento em terras privadas e vandalismo; 2) que a pesquisa arqueológica e as demais tentativas para proteger e conservar recursos arqueológicos deveriam ser largamente difundidas na esfera pública; 3) a necessidade de formulação de um código de ética para a profissão do arqueólogo. (2007:09)

A mudança na legislação, com a publicação do *National Historic Preservation Act* em 1966, o *National Environmental Policy Act* (lei que estabeleceu a Política Nacional do Meio Ambiente), em 1969, o Decreto-Lei 11593 – *Protection of the Cultural Environment* de 1971, e finalmente, o *Archaeological and Historic Preservation Act* de 1974, conduziu para uma transformação em relação ao papel da preservação e o desenvolvimento da pesquisa arqueológica, mudando radicalmente a maneira como a arqueologia era administrativamente conduzida nos Estados Unidos (Renfrew & Bahn, 1993: 495; Jamenson, 2004:30; Fernandes, 2007: 09).

Estas leis proporcionaram uma ampla proteção dos recursos arqueológicos no país e promoveram uma abertura dos financiamentos para pesquisas arqueológicas mitigatórias no contexto do licenciamento de empreendimentos. Foram desenvolvidas regulamentações obrigatórias para identificação, avaliação e proteção de sítios arqueológicos⁴⁴. (2007:10)

Um aspecto que acredito ser relevante para discussão na legislação norte-americana relativa à proteção de seu patrimônio é o fato dela ser restritiva às áreas

⁴⁴ Neste contexto passou a ser solicitado um Informe de Impacto Ambiental (EIS), exigindo a intervenção de arqueólogos nas primeiras etapas das obras em áreas federais ou com financiamento federal. (Renfrew & Bahn, 1993: 495).

pertencentes ao Estado; o patrimônio localizado em áreas privadas não está sob a mesma égide da proteção legal imposta ao setor público. Há iniciativas no setor privado para tentar conter a destruição do patrimônio arqueológico em áreas particulares, mas são incipientes, principalmente porque geralmente estão associadas a pressões de ordem econômica.

Há países, no entanto, que possuem uma legislação semelhante à norte-americana em relação aos estudos e medidas mitigatórias relacionadas às obras que envolvem impactos ao patrimônio natural e cultural, mas que estendem essa prerrogativa ao setor privado. É o caso, por exemplo, da Grã-Bretanha, onde após uma avaliação sobre a importância da área, caso constatada a relevância, esta entra em um inventário e passa a receber a proteção prevista pela legislação. Outros países como a Dinamarca, Austrália, Nova Zelândia também incluem a proteção às áreas privadas que possuem vestígios arqueológicos. No caso brasileiro, também a legislação é extensiva às áreas e empreendimentos do setor privado.

Pelo apresentado sobre o aspecto do desenvolvimento da legislação americana que vêm influenciando muitos outros países acerca de medidas relacionadas à proteção do patrimônio arqueológico e que é à base das reflexões acerca da arqueologia pública, tópico ora aqui discutido, outra vertente no meu ponto de vista que merece atenção na discussão esta relacionada às premissas e ao desenvolvimento da gestão dos recursos culturais.

No contexto americano, o já citado *Cultural Resource Management* (CRM), em meados da década de 1970⁴⁵, tornou-se o parâmetro principal para a gestão dos recursos culturais, tanto numa perspectiva filosófica quanto metodológica, sendo estas apoiadas na aplicação de práticas de gestão – planejamento, organização, direção, controle e avaliação. Neste aspecto, os princípios eleitos para balizar essas práticas de gestão, segundo Fowler, foram a conservação ética, a interação entre propósitos de pesquisa e gestão, a avaliação de significância e o controle de qualidade. (Fernandes, 2007: 11)

O princípio da conservação ética faz parte dos preceitos das pesquisas arqueológicas que procuram manter intacta parte dos vestígios arqueológicos relativos a uma determinada área ou vinculado a um aspecto da pesquisa, isto porque os métodos de recuperação dos vestígios são destrutivos e com o desenvolvimento da ciência os métodos de análises poderão solucionar questões que o conhecimento presente ainda

⁴⁵ Este fortalecimento do CRM deu-se após a realização da Conferência sobre Gestão de Recursos Culturais realizada em Denver, em 1974. (2007:11)

não é capaz. A interação entre os propósitos de pesquisa e gestão está relacionada ao estabelecimento de objetivos comuns que deverão reger tanto o plano de gestão quanto o desenvolvimento da pesquisa. O princípio da significância tem por objetivo criar os parâmetros para aplicação e formulação da legislação. Este aspecto, a meu ver, é o mais controverso uma vez que o estabelecimento desses parâmetros dificilmente representará uma diversidade de visões relativas aos recursos culturais quanto necessária. O controle de qualidade refere-se à avaliação constante entre os objetivos propostos e os resultados alcançados.

A introdução desses princípios na forma de planejar a gestão dos recursos culturais norte-americanos trouxe alterações significativas para o desenvolvimento das pesquisas arqueológicas uma vez que indicou um olhar mais criterioso para a definição dos padrões característicos dos vestígios a serem preservados e pesquisados, parâmetros mais rígidos quanto à formação dos profissionais envolvidos nessa gestão e a introdução cada vez maior de questões públicas no planejamento dos programas de gestão e desenvolvimento da pesquisa arqueológica, principalmente no que tange a divulgação a um público amplo.

Como vimos acima, no início, havia uma participação expressiva de amadores no desenvolvimento das pesquisas arqueológicas; o crescente número de trabalhos, acompanhado por um desenvolvimento teórico e metodológico da disciplina arqueológica no âmbito acadêmico, principalmente no contexto da arqueologia processual, como também já apresentado neste capítulo, foram fatores que despertaram à atenção sobre a qualidade dos trabalhos desenvolvidos, principalmente os relacionados à arqueologia de contrato. Neste âmbito, o papel das Sociedades profissionais foi fortalecido.

A *Society for American Archaeology* – SAA (Sociedade de Arqueologia Americana), criada em 1934, implantou em 1960 o primeiro estatuto profissional e código de ética que permanece na atualidade como a primeira referência. Neste período, estabeleceu-se também a responsabilidade da Sociedade em emitir uma certificação de arqueólogos e de instituições arqueológicas, que se tornou posteriormente o Registro Nacional de Arqueólogos Profissionais. Uma questão colocou-se neste contexto, uma vez que a SAA foi criada em uma perspectiva acadêmico-científica, não profissional. Este aspecto provocou uma discussão acerca da validade do registro emitido pela Instituição e levou a fundação da *Society of Professional Archaeologists* – SOPA

⁴⁶(Sociedade de Arqueólogos Profissionais), que criou um estatuto profissional com características que atendessem a especificidade das demandas governamentais e da sociedade como um todo. (Fernandes, 2007: 16-17)

Fernandes apresenta o Código de Princípios Éticos da SAA (1996) e o Código de Conduta Profissional e as Normas de Desempenho de Pesquisa do Registro de Arqueólogos Profissionais do ROPA (1997), que aqui destaco os princípios que apresentam uma relação direta com os compromissos sociais. Esta seleção não significa, no entanto, que desconsidero o conjunto dos princípios a base para uma plena gestão dos recursos arqueológicos. Foi feita no sentido de estabelecer uma relação mais direta com os aspectos aqui apresentados. Nesse sentido, destaco abaixo os itens estritamente relacionados ao compromisso social estabelecido a partir da produção do conhecimento arqueológico produzido tanto em âmbito acadêmico quanto da arqueologia de contrato.

Código de Princípios Éticos da SAA

Princípio nº 02 – Responsabilidade social:

Pesquisas arqueológicas responsáveis, incluindo todos os níveis de atividade profissional, requerem um conhecimento da responsabilidade pública e um comprometimento em fazer todo esforço razoável, em boa-fé, para trocar opiniões ativamente com o (s) grupo (s) afetado (s), com o objetivo de estabelecer uma relação ativa que possa ser benéfica a todas as partes envolvidas.

Princípio nº 04 – Educação pública e divulgação:

Arqueólogos deveriam divulgar, e participar em esforços de cooperação com outros interessados no registro arqueológico, com o objetivo de tornar maior a preservação, proteção, e interpretação do registro. Em particular, arqueólogos deveriam comprometer-se com: 1) obter apoio popular para a gestão do registro arqueológico; 2) explicar e promover o uso de métodos arqueológicos e técnicas no entendimento do comportamento humano e cultura e 3) comunicar interpretações arqueológicas do passado. Muitos públicos existem para a arqueologia, incluindo alunos e professores; nativos americanos e outras etnias, grupos culturais e religiosos que encontram no registro arqueológico importante aspecto de sua herança cultural; legisladores e oficiais do governo, repórteres, jornalistas, e outros envolvidos na mídia; e o público em geral. Os arqueólogos que são incapazes de comprometer-se com educação pública e divulgação direta, deveriam encorajar e apoiar os esforços de outros nessas atividades.

⁴⁶ Em 1997 a SOPA foi substituída pelo *Register of Professional Archaeologists* - ROPA (Registro de Arqueólogos Profissionais), com a intenção de agregar as diferentes sociedades arqueológicas.

Princípio nº 06 – Reportagem pública e publicação:

Dentro de um período razoável, o conhecimento obtido por arqueólogos através da investigação do registro arqueológico, deve ser apresentado de forma acessível (através de publicação ou outras maneiras) a uma grande massa de interessados quanto o possível. Os documentos materiais em cujas publicações ou outras formas de reportagem pública são baseados, deveriam ser depositados em um local adequado para uma custódia permanente. Um interesse em preservar e proteger sítios arqueológicos *in situ* deve ser considerado quando houver uma publicação e distribuição de informações sobre sua natureza e localização.

Quadro 1 – Compilação com base no quadro 2 – *Código de Princípios Éticos da SAA (1996)*, apresentado por Fernandes, 2007: 18.

Código de Conduta Profissional – ROPA
Posturas / Condutas

I – A responsabilidade do arqueólogo para com a sociedade:

1.1. Um arqueólogo deve:

- reconhecer uma sociedade que o represente e publicar resultados de pesquisa para o público de maneira responsável;
- apoiar ativamente a conservação da base de recursos arqueológicos;
- ser sensível e respeitar as preocupações legítimas de grupos, cuja história cultural é objeto de investigação arqueológica;
- evitar e desencorajar declarações exageradas, enganosas ou injustificadas sobre questões arqueológicas que induzam outros a envolver-se em atividades ilegais e antiéticas e
- apoiar e cumprir os termos da Convenção da

UNESCO sobre os meios de proibição e prevenção a importação, exportação e transferência de qualquer propriedade cultural, como adotado pela Conferência Geral de 14 de novembro de 1970.

Quadro 2 – Compilação com base no quadro 3 – *Código de Conduta Profissional (1997)*, apresentado por Fernandes, 2007: 20.

Normas de Desempenho de Pesquisa do Registro de Arqueólogos Profissionais – ROPA

Normas gerais / especificidades

VI – O arqueólogo tem responsabilidade pela disseminação apropriada dos resultados de sua pesquisa e distribuidores apropriados com boletim razoável:

6.1- resultados revistos como contribuições significantes a conhecimentos substantivos do passado ou progressos em teoria, métodos ou técnicas devem ser disseminados a colegas e a outras pessoas interessadas por meio apropriados, tais como: publicações, apresentações em encontros profissionais, ou cartas a colegas;

6.2 – pedidos de colegas qualificados para informações de resultados de pesquisa devem ser prontamente atendidos, se é consistente com os direitos prioritários do pesquisador para a publicação e com suas outras responsabilidades profissionais;

6.3 – Falhas em completar um relatório profissional dentro de 10 anos. após o término do projeto de campo, devem ser interpretados como renúncia dos direitos de primazia do arqueólogo com respeito à análise e publicações de dados. Após a expiração de tal período ou de um período de tempo menos de tempo, o arqueólogo deve determinar a divulgação ou não publicação de tais resultados, mas o dado deve estar plenamente acessível a outros arqueólogos para análise e publicação;

6.4 – ainda que obrigações contratuais devam ser respeitadas, arqueólogos não devem entrar em um novo contrato que proíba o arqueólogo de incluir suas próprias interpretações ou conclusões nos relatórios, ou de um direito contínuo para usar o dado após o término do projeto e

6.5 – arqueólogos têm obrigação em consentir com pedidos razoáveis para interpretações de jornais midiáticos.

Quadro 3- Compilação com base no quadro 4 – Normas de Desempenho de Pesquisa do Registro de Arqueólogos Profissionais – ROPA (1997), apresentado por Fernandes, 2007: 22.

Outro marco importante para aprofundar as discussões inerentes à arqueologia pública foi a realização do *World Archaeological Congress* (WAC), em 1986; nesta ocasião estabeleceu-se um diálogo com profissionais de outras áreas acadêmicas e com grupos tradicionais. Este encontro reuniu mais de 850 pessoas, entre arqueólogos, antropólogos, educadores, historiadores, gestões culturais e indígenas e como consequência das importantes reflexões suscitadas houve um significativo impacto acadêmico, e que gerou uma série de publicações. (Fernandes, 2007: 26)

Após a realização do WAC suscitou discussões acerca do papel social e político da arqueologia fomentado pelas questões políticas na África do Sul; a reivindicação das populações indígenas norte-americanas dos vestígios arqueológicos relativos aos seus antepassados; questões relacionadas a patrimônio, público e contratos em arqueologia, questões de gênero.

Após este período intensificaram as discussões quanto aos direcionamentos teóricos com vistas a discutir os aspectos políticos e públicos da arqueologia (Jamenson, 2004: 21); embora a meu ver estes não sejam dissociados; essa tendência também é alimentada pela abordagem pós-processualista baseada na teoria da práxis onde perdem forças as dicotomias previstas pela arqueologia tradicional como sujeito – objeto, estrutura – processo e teoria – prática, todos esses elementos são produtos/reflexos do meio social do qual fazem parte. (Hodder, 1986:147)

Embora do ponto de vista teórico as implicações políticas sobressaem-se no discurso sobre o caráter público da produção do conhecimento arqueológico associando-o às preocupações de outras ciências sociais (quanto à produção e transformação da humanidade ao longo de sua existência), do ponto de vista de apresentação concreta (no que tange às experiências que envolvem as pesquisas arqueológicas em sua relação com a sociedade) o que prevalece são as ações educacionais, que freqüentemente se desenvolvem junto ao sistema formal de ensino. Mesmo quando se desenvolvem ações voltadas a outros públicos, o que geralmente está no cerne dos objetivos relativos a esta aproximação, é muito presente uma questão de devolutiva do trabalho desenvolvido pelo arqueólogo, como os objetivos de sua pesquisa, como esta vem sendo realizada, os principais resultados, e quando muito (e aqui não pretendo desvalorizar esta característica, pois aposto na sua importância) como estes são associados a uma questão concreta de interesse do grupo cultural ao qual a pesquisa está associada ou a região onde está localizada.

No entanto, o que é raro ser apresentado como consequência e vínculo crescente da arqueologia com a sociedade é uma mudança de rumos por conta de interesses sociais e políticos diversos dos interesses iniciais da pesquisa, bem como a partir do contato dos arqueólogos com determinada realidade social que os conduzem para a necessidade de um novo direcionamento em relação ao desenvolvimento dos trabalhos, ou ainda quando a interpretação em relação ao patrimônio arqueológico revelado difere o ponto de vista científico do ponto de vista cultural. Faz-se necessário um posicionamento mais consciente de como a arqueologia lida com estas questões.

Nesse sentido, minha colocação vem em um viés de provocação, pois do ponto de vista teórico estas questões aparecem e essa complexidade é demonstrada pelo vínculo estabelecido a partir de discussões associadas às outras áreas das ciências sociais, porém do ponto de vista prático pouco se tem feito nesta direção.

Na citação de Fernandes, fica evidente a perspectiva predominante da arqueologia pública, principalmente a partir da *public education*, no contexto da *abordagem de interesse público* apontada por Merriman:

A public education é vista como uma tentativa de promover a mensagem de que a questão de recursos culturais é importante no sentido de “corrigir” equívocos propagados a respeito do passado. O engajamento com o público possibilitaria alcançar argumentos, para que mais pessoas possam entender o que os arqueólogos estão fazendo, e apoiar seus trabalhos. Sendo assim, a “abordagem de interesse público” considera a sociedade carente de uma educação que seja capaz de torná-las “apta” a apreciar o conhecimento gerado pela arqueologia. O papel da arqueologia pública nesse sentido é “construir” uma confiança no trabalho do arqueólogo profissional. Uma das problemáticas relacionadas a esta abordagem refere-se ao potencial de conflito e debate inerente às temáticas do patrimônio com as comunidades. Deste modo, a educação nesses contextos não pode ser um objeto que sugira formas apropriadas, mas ao invés disso possibilite prover às pessoas de um conjunto de conceitos, com os quais avaliem as diferentes formas da “verdade” e permitam assimilá-las de forma a tomarem suas próprias decisões, estando conforme algumas formas externas da “verdade” ou não. (2007:28)

A autora complementa que esta postura colabora principalmente em esclarecer como atua o arqueólogo, com base nas finalidades de caráter prioritariamente arqueológico, não considerando um alcance maior (que extrapola os princípios teórico-metodológicos intrínsecos à disciplina) possível pelo desenvolvimento das ações educacionais e de entretenimento.

Outro exemplo, para clarificar como esta interface entre conhecimento arqueológico – sociedade é vista, está no capítulo referente à arqueologia pública no conhecido e utilizado, pelo menos em nosso país, manual de Renfrew & Bahn (1993). O viés presente é o de devolutiva do conhecimento produzido pelos arqueólogos, estes têm a obrigação de divulgar os resultados para os pares para que estes possam utilizar-se dos dados obtidos e interpretações formuladas, assim como o público em geral, que em certa medida financia o desenvolvimento das pesquisas arqueológicas, tem o direito de

conhecer os resultados produzidos acerca de uma melhor compreensão sobre o passado humano⁴⁷. Esta popularização pode ser viabilizada, segundo os autores, por meio de exposições, livros, mídia televisiva e museus; eles ressaltam, no entanto, que não são todos os arqueólogos que dispõem do tempo necessário para o desenvolvimento dessas ações, nem tampouco têm habilidade para tanto. (1993: 505)

Neste caso, considero que este tipo de abordagem predomina, pois poucas vezes está claro a todos os envolvidos os objetivos dos estudos arqueológicos quanto seu papel social e educacional em uma perspectiva política.

Outro aspecto presente na bibliografia relacionada à arqueologia pública é justamente sobre sua interface com outras áreas do conhecimento, aqui⁴⁸ relacionadas às que promovem a reflexão sobre comunicação do conhecimento científico junto à sociedade, como a museologia, educação, antropologia; esta aparece como apontada por Fernandes (2007:27) em um movimento da arqueologia pública influenciando estas áreas, porém acompanhando a produção bibliográfica dessas áreas o que vimos, no entanto, é um movimento no sentido contrário, estas áreas promovendo a base, principalmente metodológica, para o desenvolvimento de ações no âmbito da arqueologia pública.

Um aspecto notável na bibliografia referente à arqueologia pública, no entanto, que se propõe recuperar o histórico do aprofundamento sobre as questões públicas da disciplina arqueológica é o fato que pouco se evidencia a influência de outras áreas do conhecimento para o fomento dessas discussões; é como se essas reflexões surgissem de maneira hermética na arqueologia e não em conexão com outros campos do saber, principalmente com a antropologia (disciplina que mantém, no contexto norteamericano, um forte vínculo com a arqueologia), e com a museologia (os museus americanos são pioneiros em assumir seu perfil educacional).

Esta questão aparece também em Robrahn-González, de maneira um pouco diferenciada, pois reconhece a anterioridade de ações de divulgação sobre as descobertas arqueológicas, mas adverte que foi a partir da arqueologia pública que estas foram sistematizadas e realizadas de forma mais adequada. Segundo a autora,

Em vários outros países do mundo, incluindo o Brasil, a Arqueologia deixou por muito tempo para uma equipe de não-

⁴⁷ Neste aspecto os autores ainda salientam a escassez de publicações, mesmo as de caráter mais científico voltadas ao público especializado.

⁴⁸ Pontuo aqui as áreas relacionadas às ciências humanas, uma vez que a arqueologia é por definição uma disciplina científica interdisciplinar que dialoga com várias outras ciências na realização dos seus estudos como com a biológica, física, química, ciências da terra, entre outros campos do conhecimento.

arqueólogos (incluindo caçadores de tesouros, amadores, saqueadores e romancistas) a missão de propagar suas descobertas e interpretações, não raro de modo distorcido. Nos últimos anos, todavia, os arqueólogos começaram a introduzir em sua rotina de trabalho diferentes ações referentes à agenda em arqueologia pública, como educação, integração com a comunidade e proteção/preservação de sítios arqueológicos. (2005:37)

Como procurei evidenciar, no entanto, esses esforços de aproximação do conhecimento arqueológico junto à sociedade são anteriores à sistematização da arqueologia pública, tanto em âmbito nacional quanto internacional. No caso brasileiro, esse recuo vai desde as iniciativas de Paulo Duarte até aos esforços dos museus brasileiros com a participação de arqueólogos, museólogos e educadores que há muito se esforçam para trazer à tona a importância sobre a comunicação do patrimônio arqueológico, bem como as reflexões que surgem a partir dele.

Meu questionamento não é no sentido de um desmerecimento quanto à preocupação, no contexto específico da disciplina arqueológica, de sistematização da aproximação conhecimento científico – sociedade, denominado arqueologia pública, mas a falta de reconhecimento de iniciativas anteriores (já mencionadas neste trabalho) que inclusive podem ou poderiam servir de embasamento, no mínimo metodológico, para as experiências e reflexões atualmente em vigor.

O crescente número de publicações específicas sobre o tema como a também *Public Archaeology*, editada por Nick Merriman, em 2004, bem como o periódico homônimo editado desde 2000, por Neal Ascherson (responsável pela edição principal) e por Francis MacManamon (responsável pela edição regional norte-americana), com periodicidade que varia entre trimestral e anual, indicam uma preocupação e um fortalecimento relacionado à vertente pública da arqueologia. Os artigos presentes nestas obras tratam desde o percurso aqui brevemente apresentado do fortalecimento do conceito de arqueologia pública até a apresentação de trabalhos desenvolvidos a partir dessas discussões.

Apesar das crescentes discussões acerca da arqueologia pública é inegável que, no contexto da disciplina arqueológica, este não é um debate prioritário, ou melhor, não tem o mesmo status acadêmico que outras temáticas. Pela bibliografia analisada é visível que o maior número de trabalhos está relacionado a relatos de experiências que a

reflexões teóricas sobre o assunto, e quando estas existem estão permeadas por um relativismo extremo que enfraquece o poder de sua repercussão.

Outro aspecto que considero ser convergente à questão acima pontuada é que boa parte das discussões acerca da arqueologia pública é realizada em publicações especializadas. Nas obras mais gerais, este assunto não é explicitamente abordado, ou quando é acontece de uma forma bem restrita. Quanto ao perfil profissional dos autores também há características predominantes, ou são arqueólogos com formação em “arqueologia pura” que desenvolvem um interesse por esta questão “pública”, mas não se aprofunda em uma bibliografia especializada sobre o assunto, ou são profissionais de outras áreas – museologia, educação, - que também não aprofundam a discussão na temática específica; neste universo são poucos os profissionais que aliam os diferentes perfis para o desenvolvimento de trabalhos consistentes, e mais importante que isso, a meu ver, uma produção teórica que sustente uma discussão aprofundada capaz de balizar trabalhos mais profícuos nesta vertente.

Meu objetivo, no entanto, aqui não é o de defender determinada orientação teórica, pois acredito dependendo do problema de pesquisa que pretende ser respondido, que um determinado viés teórico-metodológico é mais apropriado que outro, quando não uma associação entre eles. Porém, um aspecto que considero adequado, principalmente em relação à interpretação e quanto aos possíveis diálogos que se estabelecerão a partir da ou das interpretações propostas, é uma clareza quanto aos caminhos que conduziram a uma determinada visão e uma abertura para que se aceite visões complementares ou antagônicas a partir de outras orientações explicativas.

Há alguns autores, no entanto, que procuram realizar uma integração de diferentes discussões contemporâneas das teorias sociais em relação às pesquisas arqueológicas; é o que propõe, por exemplo, Shanks e Tilley na obra *Re-Constructing Archaeology – theory and practice* (1992), uma vez que, segundo os autores, boa parte dos estudos arqueológicos está pautada predominantemente por uma visão empiricista e positivista (Hodder in Shanks and Tilley, 1992: XV).

Para exemplificar a diversidade de aspectos relacionados à interface arqueologia e sociedade fiz um levantamento de periódicos dois internacionais e três nacionais. Um aspecto que merece destaque é a variedade de denominações / variações com que se apresentam a compilação dos artigos relacionados à temática central acima mencionada. Dessa forma não há restrição ao conceito de arqueologia pública, conforme procuro evidenciar a seguir.

A coleção de periódicos *World Archaeology*, editada desde 1969, com periodicidade trimestral, lançou a partir de 2002 quatro números relacionados às temáticas aqui discutidas. Os volumes são: 34/2 – 2002 *Community Archaeology*, editado por Yvonne Marshall; 36/2 – 2004 *Archaeological Pedagogies*, editado por Thomas A. Dowson; 38/1 – 2006 *Race, Racism and Archaeology*, editado por Chris Gosden e 39/3 – 2007 *The Archaeology of World Heritage*, editado por Gabriel Cooney.

No volume *Community Archaeology*, editado por Yvonne Marshall, do Department of Archaeology, University of Southampton. Os artigos focam a discussão sobre como a arqueologia tem responsabilidade de pensar projetos voltados às comunidades locais. O artigo introdutório conceitua o movimento relativamente recente conhecido como arqueologia comunitária, embora a autora reconheça que a relação entre as pessoas e o patrimônio arqueológico sempre existiu, o que talvez tenha de inovador é a arqueologia reconhecer seu compromisso de compreender como se estabelecem estas relações. Os artigos desse volume discutem o redirecionamento das pesquisas arqueológicas a partir das demandas dos grupos culturais, como exemplo dos povos Maori, na Nova Zelândia e de povos indígenas, na Austrália; apresentam estratégias de divulgação na internet e em museus e outros ainda discutem o direito de posse do patrimônio arqueológico e a influência das pesquisas arqueológicas em projetos colonialistas.

No volume *Archaeological Pedagogies*, editado por Thomas A. Dowson, da School of Art History and Archaeology – Architecture Building, University of Manchester o foco das discussões propostas pelos artigos relacionam-se ao ensino sobre arqueologia ou temáticas relacionadas ao conhecimento produzido pela arqueologia no contexto educacional tanto das séries iniciais quanto do ensino superior e treinamento profissional, até ações educacionais com vistas à inclusão e outros objetivos educacionais. Neste volume há informações sobre os autores no final de cada artigo, sendo todos eles arqueólogos (acadêmicos ou “profissionais”).

No volume *The archaeology of world heritage*, editado por Gabriel Cooney, da UCD School of Archaeology, University College Dublin, centra as discussões, principalmente, sobre a preservação do patrimônio arqueológico (com status de Patrimônio Cultural da Humanidade) a partir das recomendações estabelecidas pela Convenção sobre a salvaguarda do patrimônio mundial, cultural e natural da UNESCO realizada em Paris, em 1972. Os artigos são referentes a patrimônios localizados em diversas regiões do mundo passando pelo Egito, Papua e Nova Guiné, África, Brasil,

Inglaterra; há artigos também questionando as normativas da convenção e as conseqüências em se obter esse status.

O volume *Race, racism and archaeology*, editado por Chris Gosden, tangencia a discussão proposta neste capítulo, uma vez que aborda do ponto de vista biológico e cultural as diferenciações raciais e as implicações racistas fruto principalmente do pensamento evolucionista desenvolvido no século XIX; explicações que sustentaram o avanço colonialista, que ainda nos dias de hoje traz conseqüências graves como desigualdades econômicas, disputas políticas, preconceitos raciais / culturais; os artigos indicam como esses pensamentos justificaram as interpretações arqueológicas.

O periódico *Public Archaeology*, como o próprio nome indica é uma publicação especializada, tem periodicidade também trimestral e é co-editado por Neal Ascherson, do Institute of Archaeology, University College London (editor principal) e por Francis McManamon do Department of Interior National Park Service, National Central for Cultural Resource, Archaeology na Ethnography Program, Washington (editor regional nos EUA). As temáticas sugeridas para o desenvolvimento dos artigos são: educação e arqueologia, política e arqueologia, arqueologia e o comércio de bens arqueológicos, etnicidade e arqueologia, envolvimento público em arqueologia, arqueologia e legislação, turismo cultural e arqueologia, política e arqueologia – internacional, nacional e regional e economia e arqueologia.

Há dois volumes dedicados a uma temática central. O volume 5, número 1 de 2006 – *Living Symbols of Ancient Egypt* e o volume 4, números 2 e 3 de 2005 – *Conservation, Identity and Ownership in Indigenous Archaeology*. Os demais volumes/números apresentam uma mescla de artigos referentes às temáticas acima apresentadas.

O levantamento bibliográfico em relação ao desenvolvimento do conceito arqueologia pública no cenário internacional permitiu perceber sua construção história no cerne da disciplina arqueológica e os desdobramentos que hoje se apresentam. No próximo item meu objetivo é apresentar como este desenvolvimento se deu no Brasil.

II.II. – Arqueologia pública no Brasil e suas possíveis contribuições para a gestão do patrimônio arqueológico

No Brasil, em compasso com as discussões advindas principalmente da literatura anglo-americana, iniciou-se também uma sistematização das discussões sobre arqueologia pública.

Aqui, no entanto há uma mescla de referenciais teóricos e metodológicos, uma vez que o movimento de aproximação do patrimônio arqueológico junto à sociedade iniciou-se no âmbito de outros campos de conhecimento como a museologia e a educação (com destaque às questões patrimoniais).

Faço aqui essa ressalva, pois na apresentação de trabalhos ditos de arqueologia pública é visível a influência dessas referências, no entanto, nem sempre há uma clareza por parte dos autores destas diferentes origens teóricas e metodológicas advindas das áreas citadas.

Para uma retomada histórica em relações às preocupações preservacionistas e de divulgação / popularização do conhecimento / patrimônio arqueológico é preciso minimamente retroceder aos anos 50 do século XX em momento de luta acerca das questões patrimoniais a partir do envolvimento de intelectuais, no caso específico do patrimônio arqueológico, como Castro Faria (Rio de Janeiro), Loureiro Fernandes (Paraná) e Paulo Duarte (São Paulo).

Esses intelectuais, a partir de seus contatos internacionais, promoveram a vinda de missões estrangeiras⁴⁹ para a realização de pesquisas acadêmicas em convênio com as instituições de pesquisa das quais faziam parte. Tendo como foco do trabalho o já mencionado desenvolvimento das pesquisas arqueológicas e com grande força as campanhas preservacionistas contra o acelerado processo de destruição dos sítios arqueológicos. Esse é considerado por vários autores o início do desenvolvimento da pesquisa arqueológica acadêmica no Brasil.

Seguido a este movimento, nas décadas de 1950 e 1960, se dá a vinculação da arqueologia às universidades (Barreto, 1999: 40) e ainda como reflexo da presença dos profissionais estrangeiros no Brasil desenvolveu-se o Projeto Nacional de Pesquisas

⁴⁹ Dentre os arqueólogos estrangeiros estão, por exemplo, Joseph Emperaire e Annette Laming, casal francês convidado por Paulo Duarte para escavarem os sambaquis do Paraná e de São Paulo; Wesley R. Hurt Jr., americano, que trabalhou junto com Castro Faria na região de Lagoa Santa e o também casal, norte-americano, Clifford Evans e Betty Meggers e o alemão Paul Hilbert que realizaram trabalhos na Amazônia. (Prous, 1992: 13-14)

Arqueológicas (PRONAPA), que agrupou pesquisadores do sul e nordeste do país sem vinculação institucional e profissionais do Museu Paraense Emílio Goeldi; este esforço, promovido pelo IPHAN com parceria com a Smithsonian Institution, proporcionou, no período de 1965-1971, por meio de prospecções e sondagens, o mapeamento superficial de sítios arqueológicos por todos o país com o objetivo de estabelecer um quadro da ocupação pré-histórica brasileira. Após o encerramento das atividades do PRONAPA os pesquisadores do Museu Goeldi implementou o PRONAPABA – Projeto Nacional de Pesquisas Arqueológicas da Bacia Amazônia que foi desenvolvido te o início da década de 1980. (Prous, 1991: 14-16)

Após o vínculo das pesquisas arqueológicas às universidades e mesmo os grupos de pesquisadores que participaram tanto do PRONAPA quanto do PRONAPABA não desviaram seus esforços para discutir os problemas preservacionistas, nem tampouco se preocuparam como o conhecimento por eles produzido chegava à sociedade. Neste período, ficou quase que exclusivamente a cargo dos museus, mais precisamente aos profissionais destas instituições ligados à área de comunicação (exposição / ação educativa – museólogos / educadores) a ocuparem-se destas questões, ou, em grande parte, estas informações ficaram circunscritas à divulgação entre pares.

Nesse contexto ainda cabe mais uma menção a Paulo Duarte, Loureiro Fernandes e Castro Faria pelas inúmeras iniciativas, ao longo das décadas de 1950 a 1970, relacionadas à legislação preservacionista, à divulgação científica por meio de palestras e cursos para grande público e, em especial, à implantação de instituições universitárias também orientadas para a musealização da arqueologia e educação para o patrimônio.

Com o desenvolvimento da legislação vinculada à Política Nacional de Meio Ambiente que passou a exigir os estudos arqueológicos para obtenção do licenciamento ambiental (Resolução CONAMA 001 / 1986) este cenário voltou a modificar-se: as questões preservacionistas voltaram à luz das preocupações e debates no meio arqueológico. Somado com a regulamentação da Portaria IPHAN 230 / 2002 que entre outros aspectos aponta para a necessidade de ações de educação patrimonial no desenvolvimento dos estudos arqueológicos no contexto do licenciamento ambiental trouxe para a arqueologia outra questão também não priorizada no meio acadêmico: a divulgação do conhecimento científico.

Após dez anos da Resolução CONAMA 001 foi realizado o simpósio sobre *Política Nacional do Meio Ambiente e Patrimônio Cultural*, promovido pelo Instituto

Goiano de Pré-História e Antropologia da Universidade Católica de Goiás. Deste encontro participaram vários arqueólogos ligados ao meio acadêmico e empresarial para avaliar os impactos da legislação no desenvolvimento das pesquisas arqueológicas no país. Este encontro pode ser considerado um marco como uma primeira grande avaliação em relação a uma mudança de rumo no desenvolvimento da arqueologia brasileira.

Essa discussão caminha em um contínuo avanço. No âmbito acadêmico⁵⁰ é possível constatar um aumento no número de trabalhos voltados para a discussão sobre o patrimônio arqueológico, tanto no aspecto de preservação – legislação / gestão quanto comunicação. Defesas de dissertações de mestrado e teses de doutorado e livre-docência (ainda em número restrito) apontam para a necessidade de reflexões mais aprofundadas.

É o caso, por exemplo, do trabalho pioneiro da arqueóloga Márcia Bezerra de Almeida – *O Australopiteco Corcunda – as crianças e a Arqueologia em um projeto de Arqueologia Pública na escola* (tese de doutorado). A classificação de pioneirismo por mim aqui apontada refere-se à introdução das discussões efetivamente de arqueologia pública no âmbito do Programa de Pós-Graduação do MAE/USP. A autora apresenta as discussões iniciais presentes na bibliografia, principalmente norte-americana, que trouxeram à luz esse conceito no contexto da disciplina arqueológica.

Em linhas gerais as discussões giram em torno de como apresentar arqueologia para um público não especializado; apontando a comunicação e reflexão sobre a arqueologia (*Para que fazemos arqueologia? Para quem fazemos arqueologia?*) como um compromisso social inerente à profissão.

A partir de uma apresentação da abrangência da noção da arqueologia pública no contexto da disciplina arqueológica, a autora estende sua discussão sobre a noção de patrimônio público, que engloba o arqueológico a partir da seguinte perspectiva:

(...) além de ser uma referência ao passado, é uma referência do⁵¹ presente por que: 1º) é no presente que são estabelecidas as relações entre os indivíduos e o patrimônio; 2º) é no presente que os interesses de grupos sociais distintos elegem o seu patrimônio e 3º) é no presente que os órgãos públicos decidem o que é o patrimônio público. (Almeida, 2002:19)

⁵⁰ O levantamento bibliográfico referente aos trabalhos acadêmicos foi realizado somente no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Arqueologia do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP.

⁵¹ Grifos da autora.

A partir de um balanço sobre a discussão da arqueologia pública no Brasil, Bezerra afirma que esta ainda é uma área pouco explorada e propõe a partir de uma experiência concreta, sob sua coordenação, um modelo que caminha incorporando as premissas por ela apontadas com foco na relação entre arqueologia e educação, a partir da perspectiva educacional proposta por Paulo Freire.

Destaco também a tese de livre-docência da arqueóloga Érika Marion Robrán-González, intitulada *Arqueologia e Sociedade* que apresenta projetos de arqueologia pública, sob sua responsabilidade, desenvolvidos no contexto de projetos de salvamento arqueológico. Neste trabalho, a autora retoma um panorama abrangente da história da arqueologia, desde seu surgimento até o desenvolvimento das principais linhas teóricas; apresenta também o avanço das pesquisas arqueológicas no Brasil.

No que tange à arqueologia pública, no entanto, não traz o histórico da trajetória deste conceito nem o relaciona explicitamente com as linhas teóricas discutidas no decorrer da tese. Assim como, as experiências apresentadas dialogam com outras iniciativas relacionadas à comunicação do conhecimento arqueológico junto à sociedade há tempos desenvolvida, por exemplo, pelos museus brasileiros; mas tampouco essa discussão é realizada.

No entanto, a autora aponta a necessidade de incorporação das diferentes visões que se estabelecem a partir do patrimônio arqueológico, tanto em relação à sua associação sobre o passado de determinado grupo cultural, quanto, principalmente, em relação aos significados atribuídos a este patrimônio na atualidade, na perspectiva das atuais ramificações “arqueologia democrática” / “arqueologia comunitária”.

Foi recém-defendida uma dissertação de mestrado, *Vamos criar um sentimento?! Um olhar sobre a Arqueologia Pública no Brasil*, pela, também arqueóloga, Tatiana Costa Fernandes, onde a autora realiza um amplo levantamento da bibliografia arqueológica norte-americana, com objetivo de mapear a construção do conceito de arqueologia pública.

Em uma perspectiva histórica, Fernandes demonstra o processo de construção desse conceito no contexto norte-americano em um primeiro momento vinculado a crescente expansão de obras de infraestrutura que colocava em risco de destruição o patrimônio arqueológico. Vinculado a esse caráter protecionista, a autora traz para a discussão o processo de profissionalização dos arqueólogos e o estabelecimento do código de conduta e do estatuto profissional, conforme já discutido neste capítulo. Além

de evidenciar um também viés da arqueologia pública de comunicação do conhecimento arqueológico e discussão sobre o caráter político da disciplina.

Traz a discussão à luz do contexto brasileiro e vincula a introdução desse conceito ao desenvolvimento da legislação relacionada à proteção do patrimônio arqueológico, principalmente a partir da luta de dois intelectuais Paulo Duarte e Loureiro Fernandes.

A autora, a partir das reflexões de Bourdieu, Funari e Trigger, considera a arqueologia pública um campo científico da arqueologia responsável por refletir sobre a relação dialética entre o binômio arqueologia-sociedade.

A partir do levantamento realizado sobre as dissertações e teses (doutorado e livre-docência) defendidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Arqueologia do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo relacionadas às temáticas aqui discutidas, são estes os trabalhos realizados:

Título	Autor	Ano	Categoria	Linha de pesquisa
O museu do Instituto de Pré-História: um museu a serviço da pesquisa científica	Maria Cristina Oliveira Bruno	1984	mestrado	musealização da arqueologia
Musealização da Arqueologia: um estudo de modelos para o projeto Paranapanema	Maria Cristina Oliveira Bruno	1995	doutorado	musealização da arqueologia
Museologia: a luta pela perseguição ao abandono	Maria Cristina Oliveira Bruno	2001	livre-docência	musealização da arqueologia
Arqueologia e Comunicação: algumas propostas para o Baixo Vale do Ribeira	Célia Maria Cristina Demartini	1997	mestrado	educação patrimonial
O Australopiteco Corcunda: as crianças e a arqueologia em um projeto de arqueologia pública na escola	Marcia Bezerra de Almeida	2002	doutorado	arqueologia pública
Patrimônio arqueológico, preservação e	Rossano Lopes Bastos	2002	doutorado	arqueologia pública

representações sociais: uma proposta para o país através da análise da situação do litoral sul de Santa Catarina				
Caracterização cultural e gerenciamento do patrimônio arqueológico do parque estadual da Ilha do Cardoso	Célia Maria Cristina Demartini	2003	doutorado	gestão patrimonial
Arqueologia e educação: uma proposta de leitura do patrimônio	Denise Catunda Marques	2005	mestrado	educação patrimonial
Arqueologia musealizada: patrimônio cultural e preservação em Fernando de Noronha Sociedade e Arqueologia	Manuelina Maria Duarte Cândido	2005	mestrado	musealização da arqueologia
	Erika Marion Robrahn-González	2005	livre-docência	arqueologia pública
Paulo Duarte entre sítios e trincheiras em defesa da sua dama – a pré-história	Aureli Alves de Alcântara	2007	mestrado	musealização da arqueologia
Gestão em Projetos de Arqueologia	Everson Paulo Fogolari	2007	doutorado	gestão patrimonial
Vamos criar um sentimento?! Um olhar sobre a arqueologia pública no Brasil	Tatiana Costa Fernandes	2007	mestrado	arqueologia pública
Musealização da Arqueologia: diagnóstico do patrimônio arqueológico em museus potiguares	Abraão Sanderson Nunes Fernandes da Silva	2008	mestrado	musealização da arqueologia

Tabela 2: Trabalhos acadêmicos defendidos no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Arqueologia do MAE/USP.

Em termos de publicações específicas, em 2006 foi lançado o primeiro número da Revista Arqueologia Pública⁵², editada pela Unicamp, com o objetivo de criar um canal de divulgação acerca das reflexões sobre esse movimento de aproximação entre ciência arqueológica e sociedade no país e as várias experiências que se multiplicam nesse contexto.

A partir de um levantamento realizado em periódicos nacionais⁵³ pude perceber um crescimento expressivo de trabalhos publicados que se propõem discutir essa temática. No caso específico dessa categoria, os trabalhos apresentados vão mais na direção de relatos de experiências que de reflexões teóricas.

Os periódicos analisados foram a Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, a Revista Canindé, do Museu Arqueológico de Xingó e Revista Arqueologia Pública, editada pelo NEE/Arqueologia Pública – UNICAMP.

A Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia tem periodicidade anual e publica artigos referente a produção científica de dentro e fora da Instituição referente às áreas de arqueologia, etnologia e museologia. Seu primeiro número foi lançado em 1991, após a criação do atual MAE/USP; esta publicação veio substituir os antigos periódicos: Dédalo, Revista de Pré-História e Revista do Museu Paulista (relativos às instituições / acervos que constituíram, após a fusão, o atual Museu). Pela análise realizada foi constatado que a maioria dos artigos está voltada para o debate das questões específicas das áreas em questão: vários sobre arqueologia americana (brasileira principalmente) e clássica, um número menor sobre etnologia (brasileira e africana) e um número muito mais reduzido sobre museologia, que engloba os relacionados à educação.

Em relação à temática específica, objeto de estudo desta pesquisa, ou seja, aproximação arqueologia – sociedade, o número de artigos é restrito, mas vêm em um crescente, principalmente com uma participação maior de profissionais da arqueologia como autores, o que nos anos iniciais da Revista foi possível perceber que os autores de artigos relacionados a esta temática eram na maioria das áreas de museologia / educação. No entanto, constatei, ainda, existir uma quantidade maior de notas que artigos, o que reflete mais a apresentação de relatos de experiências que reflexões aprofundadas sobre as ações.

⁵² Os editores responsáveis pela Revista são os arqueólogos Pedro Paulo Funari e Érika Marión Robran-González, do Núcleo de Estudos Estratégicos da UNICAMP. Sua periodicidade é anual.

⁵³ Os periódicos nacionais selecionados para a realização do levantamento são: Revista Arqueologia Pública, Revista Canindé e Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP.

Muitos artigos focam a questão de divulgação do conhecimento arqueológico a partir do desenvolvimento estratégias museológicas, ou seja, ações expositivas e educacionais. São poucos os artigos voltados à discussão específica da arqueologia pública e também sobre gestão / legislação.

A Revista Canindé, editada pelo Museu Arqueológico de Xingó – MAX, teve seu primeiro número lançado em 2001, tem periodicidade semestral e tal como a Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia publica artigos de dentro e fora da instituição, porém a área de concentração é em arqueologia. Os artigos relacionados à arqueologia pública, educação patrimonial e musealização da arqueologia também são em menor número se comparado à outras linhas temáticas da arqueologia. Porém há mais arqueólogos como autores dos artigos relacionados a estas temáticas que na Revista do MAE / USP.

Dentre esses artigos também há um número expressivo de notas, que denota uma característica também de relatos de experiências.

A Revista Arqueologia Pública, editada pelo Núcleo de Estudos Estratégicos / Arqueologia Pública da UNICAMP é a primeira publicação nacional especializada. Sua publicação é anual, sendo que até o momento foram editados dois números: 1 e 2, lançados em 2006 e 2007 respectivamente.

São publicados artigos nacionais e estrangeiros (língua espanhola) que tratam principalmente de experiências diversas do envolvimento de grupos sociais no desenvolvimento de projetos de pesquisas arqueológicas, tanto a partir de uma perspectiva museológica e educacional, ou seja, evidenciando estratégias expositivas e pedagógicas que viabilizam essa aproximação, quanto abordagens que discutem prioritariamente o caráter político da disciplina, em uma perspectiva mais teórica.

Como procurei evidenciar as questões públicas aparecem no contexto da arqueologia nacional a partir de diferentes vertentes. Os museus sempre tiveram um papel protagonista neste cenário. O próximo item deste capítulo pretende discutir como as transformações que aconteceram no desenvolvimento da museologia contribuíram para a discussão da vocação social e política da arqueologia no âmbito das instituições museológicas.

II.III. – Musealização da arqueologia: procedimentos estruturadores para o gerenciamento do patrimônio arqueológico

No primeiro capítulo, fiz uma breve retomada histórica dos movimentos de aproximação, distanciamento e reaproximação da disciplina arqueológica com os museus, e sobre o início da musealização da arqueologia no país. O objetivo aqui é dar continuidade as essas discussões principalmente em relação ao papel da musealização do patrimônio arqueológico que atualmente *assume papel mais definido e amplia os vetores de articulação entre a pesquisa e a sociedade, no que diz respeito às interfaces entre preservação e desenvolvimento local.* (Bruno, 2005:235)

Esta relação acontece tanto associada aos modelos museológicos tradicionais, onde o acervo arqueológico estabelece parâmetros para o avanço das pesquisas, para o desenvolvimento dos discursos expográficos e para o planejamento das ações educativas; quanto aos modelos inspirados na Sociomuseologia (ecomuseus, museus de território, museus comunitários).

Segundo Bruno,

As pesquisas arqueológicas e os seus respectivos acervos têm contribuído de forma singular para o desenvolvimento dos estudos de Museologia, desafiando as metodologias de trabalho relativas à cadeia operatória de procedimentos de salvaguarda e comunicação e, sobretudo, escancarando as dificuldades relativas à projeção sociocultural dos processos museológicos no que se refere aos caminhos da acessibilidade e do pertencimento patrimoniais. Do colecionismo exaustivo à devolução de acervos aos seus locais de origem, passando pelos dilemas da preservação ambiental, a Arqueologia, em sua dimensão museológica, esta envolvida neste impasses. (2005:241)

Embora, no entanto, a relação entre os estudos arqueológicos e os museus tem uma antiga e longa trajetória, esta não foi assumida, durante um bom percurso, de forma prioritária por nenhuma das áreas em questão. No contexto brasileiro, os estudos arqueológicos tiveram papel pouco relevante no que tange à construção da história do país, principalmente em relação aos aspectos relacionados à formação de uma cultura brasileira e constituição de uma identidade nacional.

Bruno realizou uma exaustiva pesquisa para compreender os motivos que levaram a não promoção dos estudos arqueológicos com esta finalidade e a não incorporação, neste cenário, dos dados obtidos pelas pesquisas arqueológicas realizadas.

Segundo a autora, a sociedade brasileira foi interpretada a partir de diferentes vertentes acadêmicas - como análises históricas, antropológicas, sociológicas, entre outras – que produziram um *corpus* explicativo sobre as bases constitutivas da nossa nação, principalmente em relação à sua história cultural. (1995: 04; 2005: 236) Uma das possibilidades explicativas da não utilização dos dados produzidos pela ciência arqueológica é a falta de um elo aparente que conectasse o nosso passado pré-colonial ao modelo vislumbrado de identidade nacional proposto por vários intelectuais.⁵⁴

Uma justificativa relacionada ao abandono do nosso passado pré-colonial alia-se ao projeto expansionista empregado pelos colonizadores europeus no já início da conquista. Segundo Bruno,

O abandono do passado, o desprezo pelas manifestações culturais nativas, o paternalismo característico dos religiosos, configuraram um relacionamento entre colonizadores colonizados baseado, exclusivamente na idéia de posse do corpo e da alma dos indígenas. (...) Da mesma forma, a ocupação exaustiva da costa brasileira não só deu início à depredação ambiental, como também destruiu os vestígios pré-coloniais dos grupos de coletores-pescadores (sambaquis) e de horticultores (aldeias). (1995: 09-10)

O modelo de dominação que procurou transplantar a lógica européia para este território vigorou ao longo de séculos; no entanto a artificialidade que o caracterizou explica a inadaptabilidade de vários aspectos desse projeto e as resistências de grupos culturais que constituem o mosaico cultural que caracteriza nosso país também evidenciam que este cenário não é e nunca foi tão monótono.

Embora, então, os estudos relativos ao nosso passado pré-colonial tenham ficado relegados ao abandono, como defende Bruno, reconhecidamente ele torna-se cada vez mais essencial para a compreensão da complexidade cultural que caracteriza nosso país desde os primórdios de sua existência e que não pode ser explicada somente com o início da colonização européia.

⁵⁴ A autora realizou sua pesquisa com base na produção intelectual de vários autores brasileiros que realizaram seus estudos sobre a história cultural do país a partir de distintas vertentes teórico-metodológicas. São eles: Sílvio Romero, Fernando Azevedo, Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freire, Darcy Ribeiro, Raimundo Faoro, Caio Prado Junior, Nelson Werneck Sodré, Carlos Guilherme Motta, Renato Ortiz, Sérgio Micelli, Gabriel Cohn, Antonio Cândido, Alfredo Bosi, Marilena Chauí, entre outros.

A pesquisa de Bruno pode ser considerada pioneira, principalmente no âmbito da arqueologia, onde as preocupações colocadas pela autora demoraram a ser relevantes. No entanto, com o aumento da realização de pesquisas arqueológicas atualmente no Brasil, com outras orientações teórico-metodológicas no desenvolvimento dos estudos, o avanço da legislação relacionada ao patrimônio arqueológico e uma maior divulgação dos resultados destas pesquisas um novo caminho vem se abrindo para as interpretações sobre o passado pré-colonial; tendo este um papel de maior relevância na constituição do quebra-cabeças de nossa história.

Um dos canais aliados para difusão destas questões / reflexões provocadas pelos estudos arqueológicos foram e são os museus⁵⁵. Conforme já aqui apresentado estas instituições estiveram sempre muito próximas do desenvolvimento da arqueologia.

A trajetória desta relação, no entanto, apresenta mudanças significativas no seu percurso e que caminha na direção da aproximação aqui defendida arqueologia – sociedade. Essas mudanças podem ser compreendidas apoiadas nas transformações das mentalidades no desenvolvimento tanto da arqueologia quanto da museologia. No item anterior, neste capítulo, trouxe as discussões relacionadas ao desenvolvimento da arqueologia pública, agora, a discussão centra-se nas mudanças ocorridas nas instituições museológicas. Segundo Bruno,

*Assim, é possível afirmar que a arqueologia chegou a este final de século fortalecida **nos museus e pelos museus**⁵⁶. E os museus de arqueologia são também identificados como museus de identidades, museus de sociedades e museus de civilizações. (1995: 91)*

Chegar neste ponto não foi, no entanto, um percurso calmo. Como também já aqui apontado vínculo existente entre a arqueologia e os museus está na base de ambos. Ainda segundo Bruno,

Sob a identidade de “museu de arqueologia” acumula-se, nos dias de hoje, uma multiplicidade de características museológicas que indica um passado comprometido com aspectos relevantes da história dos museus, no que diz respeito à importância do colecionismo para estas instituições como também a evidente parceria com as diferentes fases das

⁵⁵ Gostaria de reafirmar que não considero os museus a única forma de aproximação do conhecimento produzido pela arqueologia da sociedade. No entanto, é um viés essencial de ser analisado pelo: vínculo histórico estabelecido; pela gama variada de experiências que se apresentam em um espaço temporal relativamente longo e também em relação à legislação atual que indica os elementos estruturadores da cadeia operatória museológica como base / parâmetro para a gestão do patrimônio arqueológico.

⁵⁶ Destaque da autora.

descobertas e da pesquisa arqueológica nestes últimos séculos.
(1995: 36)

As coleções arqueológicas fizeram parte dos gabinetes de curiosidade, foram alvo de busca dos antiquários, foram significativamente incrementadas com o contato com os povos nativos americanos e africanos no longo processo de colonização. As conquistas napoleônicas também incrementaram sobremaneira este processo espoliatório que caracterizou a constituições desse segmento patrimonial em várias instituições museológicas. Os objetivos relativos a esse acúmulo também podem ser compreendidos a partir de dois aspectos: o patrimônio cultural é representativo da história humana ao longo de sua existência, preservá-lo é poder conhecer aspectos da humanidade desde suas origens e de certa maneira controlar a transitoriedade dos feitos humanos, ao mesmo tempo preservar e apresentar esse patrimônio é um sinal de poder principalmente quando conquista / dominação fazem parte do processo. (Bruno, 1995: 45)

As instituições museológicas que surgiram nos séculos XVII – XVIII, fundamentadas pelo colecionismo, ao mesmo tempo em que herdaram a idéia de posse de patrimônios relativos à história da humanidade e como testemunhos de um modelo civilizatório e expansionista que caracterizou o mundo ocidental, a partir do século XVI, ao mesmo tempo foram incumbidos de guardar, estudar e divulgar este patrimônio. No entanto,

Os apelos ao acúmulo, à raridade, à conquista, à expoliação, foram muito mais fortes e determinantes na história dos museus nos últimos dois séculos, do que a compreensão de que a significância dos objetos está intimamente ligada ao seu espaço e universo de significação. (Bruno, 1995: 53)

Segundo Pomian, citado por Bruno, os museus de arqueologia podem ser classificados partir de dois processos diferentes de constituição de suas coleções: os museus arqueológicos-artísticos que se referem aos que possuem as coleções de obras de arte e objetos “preciosos”, onde o aspecto prioritário é o apelo estético e a grandiosidade a que se remetem; e o arqueológicos-tecnológicos que apresentam coleções relativas aos artefatos produzidos pela humanidade desde sua origem, vinculados ao universo de subsistência dos povos pré-históricos. Estes modelos impressos nas instituições museológicas com o passar do tempo tornaram-se obsoletos com uma mudança das mentalidades.(1995: 61-63, 2005:241)

Os novos direcionamentos impostos por demandas tanto relacionadas às discussões no universo museológico relacionadas ao seu papel social, quanto aos recentes direcionamentos teórico-metodológicos específicos da arqueologia indicam mudanças a serem perseguidas pelos atuais museus de arqueologia. Neste aspecto, cito novamente Bruno (2005: 242), que aponta as características que consolidam a musealização da arqueologia no cenário internacional:

- 1) *inserção patrimonial em museus de distintas tipologias;*
- 2) *musealização das áreas de pesquisa in locu, por meio da constituição de museus de sítio, da reconstituição de vestígios construídos e do salvamento arqueológico de áreas vulneráveis aos processos de desenvolvimento ;*
- 3) *implantação de depósitos de pesquisa, como estruturas de apoio tanto das pesquisas quanto dos museus;*
- 4) *gerenciamento informatizado dos acervos e da documentação primária dos trabalhos de campo e laboratório;*
- 5) *apresentação de discursos expositivos embasados na contextualização dos objetos arqueológicos no tempo e no espaço, como também a divulgação simultânea dos processos de trabalho e da análise dos resultados e*
- 6) *vinculação entre os princípios da educação patrimonial e da arqueologia experimental, para a sensibilização e apropriação dos bens arqueológicos em relação ao grande público, a partir de museus e monumentos.*

Esses novos parâmetros de preocupações / interesses / necessidades fez os museus repensarem suas estratégias de atuação. Nesse contexto ganha força as ações extramuros e o desenvolvimento de ações educacionais voltadas a diversos contextos sociais; ressalta-se a discussão sobre o papel político das instituições museológicas, ou seja, a consciência que a arqueologia tem possibilidade de suscitar por meio do conhecimento que constrói e do patrimônio que torna “visível” despertar o interesse por vetores representativos da herança patrimonial e como consequência da identidade de diversos segmentos culturais.

O histórico relacionado a esta interface começou a ser tratado no capítulo 01 desta tese, evidenciando a constituição das coleções arqueológicas por instituições museológicas tradicionais. O objetivo agora é discutir outros modelos de musealização apontando para a preservação e comunicação do patrimônio arqueológico em outros cenários.

Embora as duas áreas arqueologia – museologia tenham caminhado em paralelo desde a gênese de ambas, no percurso de seus desenvolvimentos é possível perceber

momentos de ruptura. Com o estabelecimento das universidades e a busca por um status científico cada vez mais sólido da arqueologia (principalmente no contexto do processualismo) o investimento foi no sentido de produzir um conhecimento que dialogasse com o circuito fechado da produção científica. Ao mesmo tempo em que no universo da museologia neste período o movimento foi justamente no sentido oposto, ou seja, propondo um questionamento sobre a função social das instituições museológicas e incentivando e experimentando ações extramuros, ações educacionais, museus comunitários.

Da mesma forma que mudanças de mentalidades aconteceram na construção da arqueologia enquanto ciência em um aspecto geral, e nas relações desta ciência com a sociedade, em um viés específico, como procurei apresentar nas considerações em relação à arqueologia pública e seu envolvimento com os principais embasamentos teóricos desenvolvidos até hoje no cerne da arqueologia. O mesmo processo pode ser acompanhado na museologia, que como qualquer outra ciência está em processo permanente de construção e vive à mercê dos interesses de seu tempo. A visão obsoleta, presa no modelo dos museus enciclopédicos, constituídos com a base do colecionismo e uma visão evolucionista e colonizadora, passou não mais a atender às demandas sociais. Outros interesses passaram a ser vislumbrados, interesses mais democráticos, representativos de visões diversas que caracterizam a humanidade, novos interesses políticos; certamente os próprios profissionais de museus e pesquisadores pertencentes a outros tempos e impulsionados por outras demandas não mais contentavam-se em reproduzir um modelo correspondente à séculos anteriores.

Segundo Peter Van Mensch, nas aulas ministradas no Curso de Especialização em Museologia - CEMMAE-USP, em 2000, citado por Cândido (2000: 10):

O mundo dos museus passou por duas revoluções. A primeira, no final do século XIX, trouxe entre outros elementos, a organização profissional, os códigos de ética e notáveis transformações nas exposições, por exemplo, com a primazia da qualidade dando lugar à oportunização do diálogo do público com os objetos expostos; a segunda, nos anos 70, com a chamada “New Museology”, quando a base da organização das instituições museológicas passa das coleções para as funções, além da introdução de um novo aparato conceitual, do qual destaca o museu integrado. Esta chamada Nova Museologia, porém, é hoje compreendida mais como um movimento renovador que como uma outra Museologia, além de já ter, no mínimo 30 anos.

Na mesma esteira das discussões sobre uma renovação na museologia, o Conselho Internacional de Museus – ICOM promoveu encontros que geraram documentos fundamentais: A Declaração de Santiago do Chile (1972), a Declaração de Quebec (1984), que indicou o surgimento do MINOM (Movimento Internacional para uma Nova Museologia) e a Declaração de Caracas (1992), onde se reafirma à primazia da função sócio-educativa dos museus e o museu como canal de comunicação.

Cândido faz um apanhado das principais contribuições expressas nestes documentos. Aqui farei uma síntese de suas principais idéias (2000: 19-29)

A discussão sobre a função social no âmbito nacional não pode ser tratada sem considerar o panorama da museologia internacional. Neste cenário um momento tem repercussão fundamental: a realização do Seminário de Santiago do Chile, patrocinado pelo ICOM / UNESCO, em 1972 (Bruno, 1995:131; Santos, 1995: 70).

A realização da mesa-redonda acima citada, que teve como eixo central para o debate o *Papel do museu na América Latina*, juntamente com o colóquio *Museu e Meio Ambiente* realizado na França no mesmo ano pode ser considerado, no entender de André Desvallées, como os momentos fundadores da *nova museologia*, também denominada *sociomuseologia*. (Cândido, 2000:10). O foco principal da discussão centrou-se sobre o papel social dos museus e trouxe como orientações gerais: a opção pela interdisciplinaridade; os esforços para a recuperação e uso social do patrimônio; a acessibilidade às coleções; a modernização da museografia; a implantação de avaliações institucionais; o aperfeiçoamento da formação profissional na América Latina; o destaque, em todos os aspectos da ação museológica, para a responsabilidade com a conscientização da sociedade sobre suas problemáticas. Neste momento surgiu o conceito de museu integral, remetendo à idéia que tudo é musealizável.⁵⁷

A declaração de Quebec – Canadá, em 1984, instituiu o Movimento Internacional para uma Nova Museologia - MINOM. Foram resoluções desta declaração: o convite ao reconhecimento desse movimento e das novas tipologias de museus; a ação junto aos poderes públicos pela valorização de iniciativas locais baseadas nesses princípios; a criação de estruturas internacionais do movimento – que pretendiam que fosse um comitê “Ecomuseus / museus comunitários” no âmbito do ICOM e uma federação internacional da nova museologia a ele associada; e a formação

⁵⁷ Em relação ao conceito de museu integral (Santiago), vários museólogos vêm questionando sua utilização, e preferindo a idéia de museu integrado (Caracas), ou seja, devido à impossibilidade de musealizar tudo, uma vez que a seleção faz parte desse processo, esta decisão deve ser compartilhada junto aos grupos culturais interessados em ter seu patrimônio musealizado.

de um Grupo de Trabalho para formulação dessas estruturas. Seguindo os aspectos desta nova museologia: testemunhos materiais e imateriais serviriam a explicações e experimentações, mais que à formação de coleções; destaque para a investigação social enquanto identificação de problemas e de soluções possíveis; objetivo de desenvolvimento comunitário; o museu para além dos edifícios – inserção na sociedade; interdisciplinaridade; a noção de público dando lugar à de colaborador; a exposição como espaço de formação permanente ao invés de contemplação.

Por fim a Declaração de Caracas, em 1992, a partir do seminário com o tema “A missão dos museus na América Latina hoje: novos desafios”. Foram ratificadas as prioridades dos museus quanto à sua função sócio-educativa, à afirmação enquanto canal de comunicação e o estímulo à reflexão e ao pensamento crítico. Os aspectos discutidos foram: a inserção de políticas museológicas nos setores de cultura; a consciência sobre o poder da museologia no desenvolvimento dos povos; a reflexão sobre a ação social dos museus e museus do futuro; as estratégias para captação e gestão financeira; as questões legais e organizacionais dos museus; os perfis profissionais e o museu como canal de comunicação. O encontro em Caracas pode ser considerado uma reafirmação das discussões realizadas em Santiago e uma atualização dos conceitos e estratégias após vinte anos de experimentações e reflexões sobre os novos caminhos adotados pelos museus. Como desafios prioritários para os museus foram estabelecidos os seguintes aspectos: museu e comunicação; museu e patrimônio; museu e liderança; museu e gestão; museu e recursos humanos.

No contexto desses encontros e de seus resultados pode-se considerar que as décadas de 1980 e 1990 foram importantes para uma mudança significativa de rumos da museologia. O foco dos estudos e das preocupações foi deslocado das coleções e do papel passivo dos museus para um processo integrado, sendo neste aspecto a museologia um meio para que as populações se auto-organizem na gestão de seu patrimônio. O público passou a ser preocupação central, não em termos quantitativos, mas relação à qualidade de interação com o patrimônio. Segundo Santos,

A proposta básica da “Nova Museologia” está pautada no diálogo, no argumento em contextos interativos, sendo, portanto, o “mundo vivido” o espaço social onde será realizada a razão comunicativa. (1995: 88)

Na obra *Vagues: une anthologie de la nouvelle muséologie*, André Desvallés, seu organizador, sugere a “nova museologia” não como um movimento revolucionário e

inovador, mas como um retorno aos princípios democráticos dos museus que foram desviados na Revolução Francesa. (Cândido, 2000:33) Muitos autores, por compartilhar desta idéia de não inovação, preferem denominar este movimento de sociomuseologia, ou seja, o desvio das discussões focadas nas coleções para a dimensão social e política das instituições museológicas.

Nesse contexto de reavaliação do papel social dos museus proliferam as experiências dos museus integrados, dos museus comunitários, dos museus de vizinhança e do ecomuseus.

Cabe salientar que essas discussões no contexto da sociomuseologia não pregaram o desaparecimento dos “grandes museus”, mas provocaram nos profissionais destas instituições novas formas de lidar com estas coleções junto aos mais diversos públicos.

Hugues de Varine-Bohan, importante teórico da museologia contemporânea, discute que essas transformações foram fundamentais para o não desaparecimento das instituições museológicas; para ele somente os recursos tecnológicos ou reformas institucionais não dariam conta de manter os museus; longe dos interesses dos novos tempos, de acordo com o mundo e as classes sociais que o criaram (a era pré-industrial, o mundo europeu e a classe burguesa “cultura”). (Cândido, 2000: 37).

Ainda segundo Cândido,

(...) o museu é para Varine, o espaço onde as noções de passado e futuro desaparecem, no qual tudo se passa no presente, numa comunicação entre o indivíduo e o homem, tendo por intermediário o objeto. E a noção estática de conhecimento é substituída pela dinâmica do enriquecimento permanente, portanto, desenvolvimento. (2000:40)

Neste cenário de mudanças vale destacar dois pensadores, um no contexto internacional e outra no contexto nacional que foram fundamentais para esta mudança de viés na museologia, Peter Van Mensch (principalmente no período que foi presidente do ICOFOM – Comitê para Teoria Museológica do ICOM) e Waldisa Rússio (expoente da museologia brasileira), respectivamente. Estes profissionais influenciaram uma geração de museólogos e outros profissionais que interagem e interagem com o meio museológico.

Talvez a maior contribuição de Rússio tenha sido à sua conceituação de fato museal como: *a relação profunda entre o Homem, sujeito que conhece, e o Objeto,*

parte da Realidade à qual o Homem também pertence e sobre a qual tem o poder de agir, relação está que se processa num cenário institucionalizado, o museu.

No conceito de ecomuseu, segundo Varine, esta tríade se amplia (apud Cândido, 2000: 43):

MUSEU TRADICIONAL = edifício + coleção + público

NOVO MUSEU = território + patrimônio + população

Com relação ao conceito de musealização transformar o objeto-matéria em objetos-conceitos, aqui considero que transformar é possibilitar vir a tona os vários conceitos impressos em determinado objeto-matéria, relacionado aos vários aspectos que o envolvem: aspecto cognitivo, aspecto sociológico, aspecto psicológico, aspecto estético....*A musealização é realizada com objetos que têm valor de testemunhos, de documentos e de autenticidade, em relação ao homem e à natureza* (Waldisa apud Santos, 1995: 79)

Como uma síntese da discussão sobre os aspectos relacionados à função social dos museus, e a contribuição que acredito que as instituições museológicas tenham nessa perspectiva de aproximação arqueologia-sociedade, gostaria de transcrever uma citação de Mario Chagas, que embora longa, traz uma síntese sobre vários aspectos que considero pertinentes do âmbito das reflexões desta pesquisa. Segundo ele,

(...) Eis o poder devorador do museu. Não há monumento, não há documento, não há patrimônio cultural ou natural, não há cotidiano ou festa que resista ao seu canto, ao seu encanto e à sua capacidade de produção simbólica e de transformação de sentidos. (...) Nesse mundo de meu deus tudo é museável, tudo pode, pelo menos em tese, ser incluído no campo de possibilidades do museu. Essa capacidade inclusiva tem relação direta com o seu poder de produzir metamorfoses de significados e funções, com a sua aptidão para a adaptação aos condicionamentos históricos e sociais e a sua vocação para a mediação cultural. Por essa vereda, pode-se considerar o museu como ponte entre tempos, espaços, indivíduos, grupos sociais e culturas diferentes; ponte que se constrói com imagens e que tem no imaginário um lugar de destaque. (...) No entanto, diante de um ente devorador como o museu, tantas vezes chamado dinossauro ou esfinge, não se pode ter ingenuidade. É prudente manter por perto a lâmina da crítica e da desconfiança. Ele é ferramenta e artefato, pode servir para a generosidade e para a liberdade, mas também pode servir para tyrannizar a vida, a história, a cultura. Para entrar no reino narrativo dos museus é preciso confiar desconfiando. (2005: 18)

No campo da musealização, então, conforme alerta Chagas cheio de meandros e poderes, quanto mais crítica for à compreensão em relação ao processo que conduz a este caminho, menores serão os perigos de engendramento na teia de significados enganosos.

Nesse sentido, a partir de definições propostas por diferentes autores sobre o conceito musealização pode-se pensá-lo a partir das seguintes dimensões: definido como um sistema estético para criar significados (Shanks; Tilley apud Bruno: 1996: 68), tem no objeto o testemunho / documento fidedigno (Guarnieri, 1990: 08), o ponto de partida, de onde podem estabelecer-se diferentes interpretações, relações, apropriações, em outras palavras, *por musealização entendo o processo constituído por um conjunto de fatores e diversos procedimentos que possibilitam que parcelas do patrimônio cultural se transformem em herança, na medida em que são alvo de preservação e comunicação* (Bruno,1996:67/68).

II.IV. – Educação patrimonial no contexto das pesquisas arqueológicas

Como já dito a educação patrimonial apresenta-se de variadas formas: como metodologia, organizada no início dos anos de 1980, com vistas a sistematizar as ações educacionais desenvolvidas, principalmente, no âmbito das instituições museológicas brasileiras; como um campo de conhecimento que congrega diferentes reflexões e estratégias, desde que atreladas ao universo de produção e divulgação do conhecimento a partir do patrimônio cultural e finalmente, como parte da legislação nacional vigente relativa à proteção do patrimônio arqueológico.

No primeiro capítulo, retomei o histórico de formulação da metodologia, a partir das discussões iniciadas na Inglaterra, na década de 1970 (*Heritage Education*), seus principais referenciais teóricos no campo da educação e seus primeiros desdobramentos nos museus brasileiros; e iniciei a apresentação do vínculo existente entre educação patrimonial e arqueologia, principalmente, por meio do viés Legal.

Meu objetivo neste capítulo é discutir e, de certa maneira defender, a educação patrimonial como um campo de conhecimento, embora ainda talvez não esteja estruturado enquanto tal por meio do desenvolvimento de teorias e metodologias específicas é possível, por meio de discussões geradas em outras áreas afins, criar um

corpo teórico capaz de justificar e fundamentar as ações e reflexões acerca do patrimônio em um contexto educacional.

Nesse sentido, trago para o debate as discussões acerca do patrimônio cultural, que ganha cada vez mais espaço em nosso país, e algumas premissas educacionais das quais compartilho.

A intenção neste capítulo é apresentar outras reflexões sobre este campo, a partir de autores, principalmente do campo da museologia, como Mario Chagas, Magaly Cabral, Maria Célia Moura Santos e avaliar a forma como a educação patrimonial aparece no contexto dos trabalhos desenvolvidos associados ao desenvolvimento das pesquisas arqueológicas.

Em relação a este último aspecto, a partir do levantamento bibliográfico realizado, é sensível o desconhecimento, por parte dos proponentes das ações e dos autores das reflexões, do contexto acima apresentado, ou seja, as fundamentações teórico-metodológicas, que são as bases para o desenvolvimento de ações, bem como para o pensamento crítico deste novo contexto que se formata, são pouco conhecidas e /ou utilizadas.

Com relação ao aspecto relacionado à educação patrimonial na presente pesquisa, bem como nos trabalhos por mim desenvolvidos, e aqui apresentados, pode ser considerada como um dos procedimentos inerentes à cadeia operatória museológica, com vistas à comunicação do conhecimento arqueológico produzido e parte integrante de um conjunto de ações necessárias ao gerenciamento do patrimônio arqueológico.

Quanto às transformações ocorridas na metodologia, em comparação ao início do seu desenvolvimento, abordado no capítulo 1, não são tão expressivas, uma vez que sua proposta teórica e os princípios conceituais do método foram explicitados logo após sua introdução⁵⁹. O avanço se deu quanto à validação da metodologia por meio das experiências realizadas por vários profissionais em diferentes regiões do país ao longo desses quase trinta anos de sua apresentação. (Horta, 2005: 221)

Atualmente⁶⁰, a metodologia da Educação Patrimonial é assim definida:

⁵⁹ Logo após a realização do seminário no Museu Imperial em Petrópolis Horta publicou dois artigos Educação Patrimonial I e Educação Patrimonial II explicitando os princípios teóricos e a nova metodologia proposta.

⁶⁰ Em 1999 foi lançado o Guia Básico de Educação Patrimonial, uma publicação do IPHAN, de autoria de Maria de Lourdes P. Horta, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro, que tornou-se a referência de muitos profissionais que pretendem trabalhar com a metodologia da educação patrimonial. As informações contidas na publicação também podem ser encontradas no site do Iphan, no link educação patrimonial.

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da educação patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. (...) É um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita o 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. Esse processo leva ao reforço da auto-estima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural. (...) A metodologia específica da educação patrimonial pode ser aplicada a qualquer evidência material ou manifestação da cultura. (Horta; Grumberg; Monteiro, 1999: 06)

Seguindo a metodologia da educação patrimonial, a ação educativa deverá seguir as seguintes etapas:

Etapa	Recursos / Atividades	Objetivos
1) Observação	Exercícios de percepção visual/sensorial, por meio de perguntas, manipulação, experimentação, medição, anotações, comparação, dedução, jogos de detetive	- identificação do objeto / função / significado; - desenvolvimento da percepção visual e simbólica.
2) Registro	Desenhos, descrição verbal ou escrita, gráficos, fotografias, maquetes, mapas e plantas baixas.	- fixação do conhecimento percebido, aprofundamento da observação e análise crítica; - desenvolvimento da memória, pensamento lógico, intuitivo e operacional.
3) Exploração	Análise do problema, levantamento de hipóteses, discussão, questionamento, avaliação, pesquisa em outras fontes como bibliotecas, arquivos, cartórios, instituições, jornais, entrevistas.	- desenvolvimento das capacidades de análise e julgamento crítico, interpretação das evidências e significados.
4) Apropriação.	Recriação, releitura, dramatização, interpretação em diferentes meios de expressão como pintura, escultura, drama,	- envolvimento afetivo, internalização, desenvolvimento da capacidade de auto-expressão,

	dança, música, poesia, texto, filme e vídeo.	apropriação, participação criativa, valorização do bem cultural
--	--	---

Tabela 3: Extraída do Guia Básico de Educação Patrimonial. (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999: 11)

Segundo Horta, responsável pela introdução do termo no Brasil, a educação patrimonial está afinada com as discussões da museologia contemporânea, principalmente em relação ao aspecto que tangencia a função social do museu. (2005: 222)

Concordo, no entanto, com as colocações de Chagas quando critica este aspecto fundador da educação patrimonial no Brasil. Ele destaca diversos intelectuais e profissionais, já aqui citados, responsáveis por pensar a importância do patrimônio cultural brasileiro além de desenvolver inúmeras reflexões e práticas educativas. Aponta também o fato deste formato metodológico excluir, ou pelo menos não favorecer, o diálogo com outros campos do saber interessados na questão patrimonial como a museologia, a antropologia, a sociologia, filosofia, psicologia e educação. (2004: 144)

Em termos da museologia internacional o aspecto relacionado à educação está alinhado ao movimento de educação permanente, também já apresentado no primeiro capítulo, e a tímida participação brasileira se dá via os trabalhos de Paulo Freire, com sua proposta de educação libertadora em contraposição à educação bancária, uma vez que suas proposições propunham um repensar quanto a uma educação preocupada em de fato dar conta das diferenças culturais, com um comprometimento social e político.

Paulo Freire foi convidado a presidir a Mesa-Redonda de Santiago do Chile, com objetivo de transpor suas idéias de educador para a comunicação museológica, porém por razões políticas esse fato não chegou a ser concretizado. Mesmo sem estar presente suas idéias podem ser reconhecidas no documento final do encontro. Hugue de Varine, também por meio de depoimentos⁶¹, revela a importância das idéias deste educador para sua formação pessoal.

No âmbito nacional, as idéias de Paulo Freire influenciaram alguns profissionais, como exemplo a museóloga, Maria Célia M. Santos, que assumidamente adotou uma postura freireana no desenvolvimento de suas ações museológicas e a equipe de

⁶¹ Esses depoimentos foram reunidos na obra *A memória do pensamento museológico brasileiro*, organizada por Maria Cristina Oliveira Bruno e Marcelo Mattos Araujo, editada pelo Comitê Brasileiro do ICOM, 1995.

educação do antigo Museu de Arqueologia e Etnologia, que também se baseou no educador para planejar suas ações educativas. Porém, em termos proporcionais a educação patrimonial, herdeira da *heritage education*, estabeleceu um domínio mais amplo neste território.

Quanto à metodologia, gostaria de apontar alguns comentários. Um dos aspectos que me incomoda é ser definida como um instrumento de alfabetização cultural, considerando o público alvo como analfabeto para a leitura dos bens culturais. Mas de qual leitura estamos falando? Na verdade, esta alfabetização pode ser considerada como relativa a um tipo determinado de leitura, mas existem inúmeras possibilidades, muitas delas já parte do repertório deste indivíduo ou grupo que está em contato com o patrimônio cultural. Nesse sentido, mais que um instrumento de alfabetização é a possibilidade de estabelecimento de um diálogo, onde possa vir à tona as diferentes formas de interpretações possíveis, inclusive considerando a leitura do público influenciando a condução da análise. Nesse sentido, estou de acordo com a colocação de Chagas,

O campo da educação patrimonial não é tranqüilo e não é pacífico; ao contrário, é território em litígio, aberto para trânsitos, negociações e disputas de sentidos. Orientações, tendências e metodologias diversas estão em jogo nesse território. Toda a tentativa de reduzir a educação patrimonial a uma única metodologia também pode ser lida como tentativa de domínio hegemônico, controle e eliminação de diferenças. Conclusão: a denominada educação patrimonial não é por si só emancipadora ou repressora, fértil ou estéril, transformadora ou conservadora. Para além da educação patrimonial, interessa pensar a educação como alguma coisa que não se faz sem ter em conta um determinado patrimônio cultural e determinados aspectos da memória social; para além da educação patrimonial, interessa compreender a educação como prática social aberta à criação e ao novo, à eclosão de valores que podem nos habilitar para a alegria e a emoção de lidar com as diferenças. (2004: 145)

Cabral reforça este aspecto:

A complexidade de funções e as responsabilidades sociais que o museu deve assumir exigem do profissional do museu uma atenção permanente e reflexões sobre as mudanças efetuadas no meio em que vive, assim como sobre os interesses e necessidades do público. São atribuições do profissional que aposta na qualidade e no desenvolvimento. (...) Novas perspectivas, novos equilíbrios e novas formas de comunicar, através do diálogo e do intercâmbio entre o museu e o público são questões que constituem um desafio e apontam para uma

total reconversão de valores tradicionalmente pré-concebidos na atividade museológica. (1997: 21)

Outro aspecto que quero discutir é com base na citação de Horta:

(...) os bens culturais que compõem a trama do nosso patrimônio, consagrado pelo IPHAN ou consagrado pelas comunidades às quais pertencem, são expressões tangíveis e perceptíveis dos gestos e atos criativos dos indivíduos, e que resultam de suas relações e interações como o seu meio ambiente histórico e social. Nesse sentido, esses objetos e bens podem ser vistos em sua condição de ações cristalizadas, na matéria de que são formados, na forma de sua expressão sensível e na forma e sentido de seus conteúdos e significados. O objetivo e a estratégia fundamentais do trabalho da educação patrimonial são o levar as pessoas a perceber, compreender e a se identificar com o drama histórico, social e cultural encapsulado em cada objeto, em cada artefato, em cada expressão cultural que preservamos em nossos museus ou fora deles, como referências para o presente e para o futuro. (2005: 223)

Aqui a idéia de encapsulamento sugere que os objetos têm o poder de levar os que com eles entrem em contato a uma dimensão história e simbólica do momento de sua criação; acredito, no entanto, que este não seja o objetivo principal do trabalho com o patrimônio. Primeiramente, é impossível reconstituir/ resgatar momentos passados, a memória individual ou coletiva despertada pelo contato com o patrimônio acontece no momento presente e a partir de referências e interesses deste presente, neste aspecto os elementos que virão à tona a partir do contato com este patrimônio dependerão dos referenciais e dos interesses de quem está em contato no aqui e agora; outro aspecto é considerando que este patrimônio seja suporte de códigos, estes também variam de acordo com as relações que se estabelecem; esses códigos também não são estáticos, variam.

Concordo com Horta, no entanto, quando aponta que o objetivo da educação patrimonial é trazer a tona esses diferentes códigos que se estabeleceram ao longo da existência desse patrimônio, para procurar entender / identificar os processos de permanências e mudanças dos quais fizeram parte e são o reflexo, sendo o objetivo final entender o papel deste patrimônio e as relações que a partir dele se estabelecem a partir de questões contemporâneas. Isto nada tem relação com *cristalização* ou *imersão no passado* como sugere a autora.

Ainda segundo Horta, neste aspecto o patrimônio cultural tem função de signo no processo da comunicação social e a metodologia da educação patrimonial tem como objetivo investigar e revelar os significados contidos nestes signos que em sua fala:

Nesta investigação, que perpassa por toda a metodologia da educação patrimonial, é elementar, caros Watsons, que cada objeto ou bem patrimonial carregue em si, impregnadas inexoravelmente, as impressões digitais daqueles que o produziram, e as expressões mentais de seus criadores. Os saberes, os fazeres, os querereres, os valores, as crenças, os mitos e os sonhos estão definitivamente integrados, celularmente imbricados nos fenômenos e expressões culturais que os materializam ou corporificam diante de nossos olhos. (2005: 225)

Horta assume, no entanto, que além das leituras preferenciais, que a meu ver, no contexto apresentado pela autora, estão relacionadas ao “plano da expressão” e “plano de conteúdo”, utilizando suas próprias definições, há a possibilidade de uma leitura mais aberta, considerada como uma liberdade poética. Concordo com a possibilidade de uma leitura polissêmica, mas neste aspecto é preciso estar atento quanto a uma não hierarquização dessas leituras. A leitura “espontânea”, com denomina Horta, pode ser a porta de entrada para outras possibilidades de interlocução com o patrimônio, mas muitas vezes essa primeira leitura pode ser a mais importante e a que enriquecerá as outras perspectivas de análises previamente estabelecidas.

Neste aspecto, mais que chegar a um resultado neste contato com o patrimônio é perceber essa ampla possibilidade de leituras e como este patrimônio pode ser desconstruído enquanto documento histórico revelando suas possibilidades interpretativas. Neste processo a educação patrimonial mais que uma possibilidade de capacitação quanto às leituras específicas (conhecimento científico, histórico e artístico), proporcionando as ferramentas e os códigos específicos desses campos do conhecimento é estabelecer uma possibilidade de diálogo, de conflito, onde possam vir à tona diferentes leituras e diferentes possibilidades de caminhos, tanto para quem é considerado público, quanto para o profissional que está conduzindo a ação.

Gostaria de esclarecer que não estou defendendo aqui um relativismo extremado em que o educador quando propõe sua ação não tenha objetivos previamente definidos e aspectos selecionados relacionados à natureza do(s) conhecimento(s) com o qual está envolvido, porém este profissional deve estar de fato aberto, atento a outras possibilidades interpretativas que aparecerão no momento da ação ou já existem no

contato deste indivíduo ou grupo com o patrimônio em outras situações, e essa leitura não ser considerada simplesmente como uma liberdade poética, ela pode ter o mesmo peso informativo, educacional, político, estético que a leitura a priori planejada.

Antes, porém, de apresentar os parâmetros que regem minhas preocupações quanto à minha atuação profissional e à produção acadêmica que aqui se desdobra vou tecer algumas considerações em relação à intersecção educação patrimonial – arqueologia, que no meu ponto de vista é um quadro que avança e se desdobra com características preocupantes.

Como já ressaltai esta relação efetiva se estabeleceu a partir da publicação da portaria IPHAN 230 / 2002 que rege a normatização dos procedimentos da arqueologia preventiva no contexto do licenciamento ambiental, mencionando, entre outros aspectos, a necessidade da execução de programas de educação patrimonial.

Esta imposição Legal, ao mesmo tempo em que vem garantindo o desenvolvimento desses programas, criou uma grande demanda quanto à necessidade de profissionais para executarem essas ações. Como procurei evidenciar no capítulo anterior e em parte deste capítulo, no Brasil, as preocupações em relação à divulgação do conhecimento arqueológico produzido ficaram a cargo dos museus, mais precisamente aos profissionais vinculados à área de comunicação destas instituições, como museólogos e educadores, sendo poucos os arqueólogos envolvidos em ações e reflexões acerca da comunicação das pesquisas realizadas.

Em um curto espaço de tempo esses profissionais viram-se obrigados a coordenarem programas e executarem ações sem muita experiência para fazê-lo. Neste cenário percebemos que duas alternativas vêm baseando os trabalhos de educação patrimonial vinculados a pesquisas arqueológicas.

Um caminho é a busca dos arqueólogos, tanto do âmbito acadêmico quanto do âmbito empresarial, por profissionais com experiência na área (principalmente os museólogos e educadores de museus como apontei acima) e outro caminho é o investimento em arqueólogos já formados ou em processo de formação que dentre outras funções também executam as chamadas ações de educação patrimonial.

Em relação a esta última possibilidade, que acaba vigorando na maioria dos casos, percebe-se que muitos profissionais não por falta de capacidade, mas por estarem adentrando em uma área de certo modo desconhecida, às vezes propõem ações já consideradas incipientes, sendo que muito mais poderia ser feito naquele contexto.

Neste aspecto tenho uma visão bastante crítica. Um dos fatores determinantes para a escolha deste caminho, acredito estar na área dos recursos financeiros disponíveis para o desenvolvimento de tais ações. Os programas de educação patrimonial ainda são considerados apenas como uma obrigatoriedade Legal e não como uma ação imprescindível, parte inexorável da pesquisa arqueológica. Esta mudança de mentalidade é algo que vem se transformando lentamente.

Com relação ao investimento de recursos os aspectos que gostaria de chamar à atenção estão relacionados ao custo da contratação de um profissional experiente, geralmente maior e também quanto ao desenvolvimento do programa por ele proposto, provavelmente envolverá mais estratégias, mais tempo, recursos mais elaborados e conseqüentemente maiores gastos. E essa não é a lógica do mercado e este é o ponto mais grave que acredito que a arqueologia empresarial pode estar adentrando. Com o mercado em ascensão, houve um crescimento expressivo de empresas de arqueologia e mesmo de profissionais de instituições de pesquisa direcionando seus trabalhos para este ramo e como conseqüência uma maior competitividade entre elas, os editais de concorrência são regidos em última instância pela lei do menor preço, se a empresa oferece os requisitos mínimos para a execução do trabalho a um custo menor ela ganha a concorrência, mesmo que outra empresa / profissional proponha um trabalho tanto do ponto de vista da pesquisa científica quanto de comunicação do conhecimento produzido mais efetivo.

Concordo com Morais (2006: 198) quando afirma a arqueologia preventiva como arqueologia, isto parece óbvio, mas não é. A arqueologia preventiva, que alguns arqueólogos preferem chamar de arqueologia empresarial, arqueologia de contrato ou salvamento é regida por muitos profissionais a partir da lógica do mercado, onde o tempo e o investimento de recursos são ditados pela questão financeira. Porém a Legislação não foi criada para sustentar esta lógica, pelo contrário, foi estabelecida para garantir um equilíbrio ambiental e conseqüentemente o bem estar de todas a sociedade. Neste aspecto, Morais coloca:

Embora pareça contraditório, a arqueologia preventiva própria do licenciamento ambiental passa por esta reflexão, especialmente quando se pensa na gestão de qualidade e não pura e simples quantidade da arqueoinformação. Outros princípios basilares comparecem vivamente: a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade que sustentam os preceitos teóricos e metodológicos não apenas dos estudos de arqueologia preventiva per se, pois refletem a intenção de

construir pontes sobre as fronteiras disciplinares e a tradição, acolhendo o princípio da totalidade. O saber local, especialmente no ambiente de campo, deverá ser fortemente considerado. O paradigma holístico está vinculado à concepção sistêmica, entendida como a maneira de ver os fenômenos ou eventos de um todo coordenados entre si, de modo que funcionem como uma estrutura organizada. Por outro lado, o paradigma ecossistêmico também subsidiará a investigação arqueológica no licenciamento ambiental, acompanhando a abordagem sistêmica do mundo, o qual todos os elementos, inclusive as sociedades humanas, interagem em uma imensa rede de relações. (...) Assim, natureza e sociedade fundem-se em uma totalidade organizada. Visão ecossistêmica e holística se integram e interagem na medida em que tratam de relações e de totalidade. (2006: 198)

Com vistas a garantir o desenvolvimento desse conjunto de ações complexas que caracterizam a realização dos estudos arqueológicos não é possível render-se às exigências do meio empresarial responsável pela execução de obras que estão vinculadas às exigências estabelecidas pela Política Nacional do Meio Ambiente.

Este é um cenário ainda em conformação, está em tempo de a arqueologia firmar seus princípios, suas bases teóricas, sua metodologia específica de trabalho. Não é viável deixar somente para os órgãos fiscalizadores o delineamento dos parâmetros para o desenvolvimento dessas demandas. Alguns passos nesta direção, acredito que já se iniciaram.

Um exemplo é o crescente número de trabalhos apresentados nos últimos congressos da Sociedade de Arqueologia Brasileira (SAB). Realizei um levantamento das três últimas edições⁶²: XII Congresso da Sociedade de Arqueologia Brasileira – *Arqueologias da América Latina*, realizado em São Paulo - SP; XIII Congresso da Sociedade de Arqueologia Brasileira – *Arqueologia, Patrimônio e Turismo*, realizado em Campo Grande – MS e XIV Congresso da Sociedade de Arqueologia Brasileira – *Arqueologia, Etnicidade e Território*, realizado em Florianópolis - SC que me possibilitou constatar que além de um aumento significativo de trabalhos apresentados na linha de aproximação arqueologia – sociedade (arqueologia pública, educação patrimonial, musealização da arqueologia, gestão cultural, turismo cultural) a tendência inicial de apresentação de trabalhos com foco em relatos de experiências passou para

⁶² Este levantamento foi realizado de duas formas: via caderno de resumos e também pela participação presencial nos três encontros, onde procurei priorizar minha participação nas comunicações e simpósios relacionados ao tema desta pesquisa.

trabalhos com uma preocupação maior quanto às estratégias e resultados envolvidos na elaboração das ações desenvolvidas. Essa tendência aponta para um aprofundamento nas discussões que tangenciam os aspectos relacionados à socialização do conhecimento arqueológico.

Outro aspecto que aponta uma maior preocupação dos profissionais em relação a uma reflexão mais aprofundada é o crescente número de trabalhos acadêmicos que também surgem nesta direção, como procurei demonstrar na tabela anteriormente apresentada.

Para finalizar este tópico do capítulo gostaria de chamar a atenção para os cursos de formação em arqueologia - de graduação, especialização e pós-graduação. As áreas de arqueologia pública, educação patrimonial, musealização da arqueologia, estão fazendo parte da grade de disciplinas bem como das linhas de pesquisa acadêmica. Ainda, no entanto, faltam profissionais, inclusive, no âmbito docente, para preencher as lacunas que se apresentam tanto em relação à formação, quanto na execução das ações; porém investir na formação é um dos caminhos mais seguros para que no futuro exista uma gama de profissionais capacitados tecnicamente e com reflexão crítica para sustentar novos trabalhos.

Neste aspecto, inclui-se a luta de vários anos pela regulamentação profissional da arqueologia, que poderia permitir o estabelecimento de um código de ética e um regulamento de conduta, tal como, por exemplo, acontece na arqueologia norte-americana, que balizaria com maior precisão a atuação dos profissionais.

Procurei apresentar o universo de experiências e reflexões da educação patrimonial, que hoje se apresenta de maneira pouco uniforme. Acredito em parte isto aconteça por tanto por um desconhecimento dos princípios que regem esta proposta metodológica, como, em outros casos, pelo reconhecimento que existem diversas maneiras de relação com o patrimônio cultural.

As reflexões que fundamentam o estudo de caso⁶³, objeto principal desta pesquisa, que será apresentado na segunda parte desta tese coadunam-se com a segunda opção.

Se a questão for assumir meu trabalho como sendo na linha da educação patrimonial, para seguir uma terminologia, compartilho da posição de Chagas, e certamente de muitos profissionais que atuam neste universo patrimonial com viés

⁶³ Aqui refiro-me ao Programa de Educação Patrimonial do Levantamento Arqueológico do Gasoduto Coari-Manaus (AM) objeto de análise do capítulo 4.

educacional, que a educação patrimonial constitui-se como *um campo de trabalho, de reflexão e ação e, como tal, pode abrigar tendências e orientações educacionais diversas, divergentes e até conflitantes.* (2004: 143)

O objetivo dos apontamentos apresentados neste capítulo, mais que evidenciar uma filiação teórico-metodológica a qualquer uma das vertentes apresentadas, ou defender uma delas como o melhor caminho a ser seguido, foi apresentar a partir de uma perspectiva histórica e processual caminhos percorridos na via de aproximar a arqueologia da sociedade. A partir da conjugação de diversas experiências, reflexões, avaliação no contexto de cada um dos campos apresentados acredito na configuração de um cenário profícuo, sólido, capaz de sustentar as complexas situações que surgem a partir da relação das pessoas com o patrimônio cultural, numa perspectiva mais ampla, e do arqueológico no recorte que aqui nos interessa.

Nesse sentido mais que dizer que a experiência de trabalho que apresentarei está relacionada à arqueologia pública, à musealização da arqueologia ou à educação patrimonial quero evidenciar as preocupações, reflexões, orientações que configuram a base na qual me apoio para realizar tal experiência e procuro evidenciar também que ter o conhecimento deste cenário complexo e múltiplo que configura esse histórico, permite melhores condições profissionais e intelectuais de continuidade das realizações.

Capítulo III

Análise de Programas de Educação Patrimonial vinculados a projetos de arqueologia preventiva



Foto: Maurício de Paiva

A tarefa fundamental do educador e da educadora é uma tarefa libertadora. Não é para encorajar os objetivos do educador e as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos educandos, os alunos, mas para originar a possibilidade de que os estudantes se tornem donos de sua própria história. É assim que eu entendo a necessidade que os professores têm transcender sua tarefa meramente instrutiva e assumir a postura ética de um educador que acredita verdadeiramente na autonomia total, liberdade e desenvolvimento daqueles que ele ou ela educa. (Freire, 2001:78)

Diante do discutido nos capítulos antecedentes, percebe-se a evidência do crescimento de ações educacionais, em nosso país, com o objetivo de aproximar às pesquisas arqueológicas dos diversos contextos sociais dos quais os vestígios arqueológicos fazem parte. Este movimento de ampliação pode ser compreendido a partir de algumas vertentes: a continuidade do desenvolvimento de ações no universo museológico que, desde as ações embrionárias na década de 1970, vem aperfeiçoando seus programas junto a diferentes públicos; as discussões acerca do papel social da arqueologia, com o aprofundamento das reflexões sobre arqueologia pública e, certamente, o avanço da legislação brasileira relativa à proteção do patrimônio arqueológico.

No caso específico dos programas de educação patrimonial, desenvolvidos no contexto dos projetos de levantamento arqueológicos, estão mais no bojo da exigência Legal, que das outras vertentes apresentadas, o que não significa que princípios, métodos, experiências e reflexões não se entrecruzem.

Os programas que desenvolvem ações educacionais neste contexto são quase sempre denominados de Educação Patrimonial devido a Portaria IPHAN Nº 230, de 17 de dezembro de 2002, que estabelece a metodologia a ser adotada a partir dos procedimentos essenciais para a obtenção de licença arqueológica.

A proposta central para este capítulo é apresentar três ações de educação patrimonial vinculados a projetos de levantamento arqueológico. As ações escolhidas foram: 1) *Educação Patrimonial na área do Projeto Serra do Sossego – Canaã dos Carajás (PA)*; 2) *Patrimônio Arqueológico: para conhecer e conservar*, material produzido no contexto da obra da Eletrosul nos municípios de Araquari, Joinville e São Francisco do Sul (SC) e 3) *Ação Educativa do Museu Arqueológico de Xingó: O Museu vai à Escola, a Escola vai ao Museu (SE)*.

Estas foram as ações selecionadas por representarem diferentes regiões do país, e como consequência uma diversidade cultural que demandou o desenvolvimento e/ou utilização de diferentes estratégias metodológicas; sendo que os dois primeiros projetos estabeleceram algum vínculo com instituições museológicas (com tradição de pesquisa em arqueologia, além do desenvolvimento sistemático de programas educacionais voltados a diferentes públicos). Já a terceira experiência apresenta características diferenciadas: o MAX é uma instituição museológica criada especialmente no contexto de um convênio estabelecido com a Universidade Federal de Sergipe e a CHESF – Companhia Hidroelétrica do São Francisco, que desde 1988 iniciou um amplo projeto

de salvamento arqueológico na área que seria inundada pelo reservatório da usina hidroelétrica de Xingó.

Cabe destacar que a intenção principal deste capítulo é pontuar as relações estabelecidas entre as arqueologias “preventiva” e “acadêmica”, partindo da premissa que não vejo entre elas as diferenças dicotômicas que geralmente se manifestam (essa discussão apresenta-se em Moraes, 2006: 198; Meneses, 2005: 41) e o papel de instituições de pesquisa, no caso brasileiro, também museológicas, no estabelecimento de parâmetros (em termos efetivos ou de possibilidades) em relação à socialização da produção científica constituída pelos estudos arqueológicos.

A apresentação foi pautada por meio de duas estratégias metodológicas. Em um primeiro momento, desenvolveu-se a análise de materiais produzidos no contexto de cada um dos programas e posteriormente foram realizadas entrevistas com os profissionais responsáveis pela elaboração e execução das ações, para complementação e outros apontamentos que não puderam ser apreendidos somente com a análise dos produtos.⁶⁴

Os referidos materiais são descritos, com a indicação de seus objetivos, estrutura e principais ações desenvolvidas; posteriormente, faço uma breve análise relativa ao conteúdo apresentado, perspectiva de continuidade das ações e possíveis relações com outras ações institucionais. Anteriormente à análise apresento algumas ações educacionais no contexto das instituições⁶⁵, diretamente ou indiretamente, relacionadas aos projetos em questão.

As entrevistas, embora tenham uma base comum, pontuam cada uma delas aspectos específicos, conforme apresento nos quadros abaixo:

⁶⁴ Cabe destacar que com relação às entrevistas:

- 1) O MAX alegou dificuldade em responder o questionário por falta de pessoal técnico para dar conta de atender as demandas relacionadas às ações educativas;
- 2) A entrevista no MPEG pode ser realizada pessoalmente uma vez eu fui à Belém participar do Encontro Internacional de Arqueologia Amazônica.
- 3) O MASJ respondeu à entrevista por e-mail.

⁶⁵ As instituições as quais me refiro são: Museu Paraense Emílio Goeldi, Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville e Museu Arqueológico de Xingó.

Entrevista Museu Paraense Emílio Goeldi
Área de Educação
Programa de Educação Patrimonial
Serra do Sossego – Canaã dos Carajás (PA)

I- Histórico das ações educativas

Há quanto tempo existe a área de educação neste Museu?

Como esta área foi criada?

Quais foram as ações educativas iniciais desenvolvidas neste Museu?

Quais foram as principais ações educativas desenvolvidas por este Museu?

Elas permanecem?

Quais os principais públicos alvo?

Em sua opinião, qual a relevância das ações educativas desenvolvidas por este Museu junto à população local?

Estas ações modificaram / modificam a relação da população com o Museu. Como e por que?

II- O programa de Educação Patrimonial Serra do Sossego – Canaã dos Carajás

Quais foram/são as ações que estruturaram o desenvolvimento do programa de Educação Patrimonial?

Qual o período de realização do programa?

Em que momento do levantamento arqueológico iniciou-se o Programa de Educação Patrimonial?

Novas ações foram incorporadas ou todas já estavam previstas desde o início do programa?

O programa previu a continuidade das ações após seu término? Como?

Foram realizadas avaliações após as etapas desenvolvidas? De que forma?

É possível mensurar resultados?

Como foram distribuídos os produtos deste programa (publicação / vídeo)? Como eles vêm sendo utilizados? Qual a repercussão dos materiais?

Qual o perfil da equipe que desenvolveu este programa? Qual a formação dos envolvidos? Qual a relação da equipe com arqueologia e/ou educação patrimonial?

Qual a relação da equipe de educação patrimonial com a de arqueologia?

Como vem sendo realizada a divulgação desta experiência e de seus principais resultados?

III- Influência da Área de Educação do Museu Goeldi em programas de Educação Patrimonial vinculados a projetos de salvamento arqueológico

Você (s) percebe uma influência das ações educativas desenvolvidas por este museu nas atividades de educação patrimonial realizadas no âmbito dos projetos de salvamento arqueológico da região ou em outras regiões?

Quais os principais aspectos desta influência?

Como você reconhece esta influência?

Em sua opinião, como e porque esta influência acontece?

Há um reconhecimento desta influência? É consciente por aquele que é influenciado?

Como você sabe?

Há profissionais do Museu envolvidos nesses projetos?

Você (s) tem publicado sobre as experiências realizadas em congressos?

Quadro 4: Questionário para entrevistas no Museu Paraense Emílio Goeldi

Entrevista Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville Área de Educação

I- Histórico das ações educativas

Há quanto tempo existe a área de educação neste Museu?

Como esta área foi criada?

Quais foram as ações educativas iniciais desenvolvidas neste Museu?

Quais foram as principais ações educativas desenvolvidas por este Museu?

Elas permanecem?

Quais os principais públicos alvo?

Em sua opinião, qual a relevância das ações educativas desenvolvidas por este Museu junto à população local?

Estas ações modificaram / modificam a relação da população com o Museu. Como e por que?

II- Influência da Área de Educação do MASJ em programas de Educação Patrimonial vinculados a projetos de salvamento arqueológico

Você (s) percebe uma influência das ações educativas desenvolvidas por este museu nas atividades de educação patrimonial realizadas no âmbito dos projetos de salvamento arqueológico da região ou em outras regiões?

Quais os principais aspectos desta influência?

Como você reconhece esta influência?

Em sua opinião, como e porque esta influência acontece?

Há um reconhecimento desta influência? É consciente por aquele que é influenciado?

Como você sabe?

Há profissionais do Museu envolvidos nesses projetos?

Você (s) tem publicado sobre as experiências realizadas em: anais de congressos, periódicos ou outras publicações? Quais?

Quadro 5: Questionário para entrevista no Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville

Entrevista Museu Arqueológico de Xingó Área de Educação

I- Histórico das ações educativas

Há quanto tempo existe a área de educação neste Museu?

Como esta área foi criada?

Quais foram as ações educativas iniciais desenvolvidas neste Museu?

Quais foram as principais ações educativas desenvolvidas por este Museu?

Elas permanecem?

Quais os principais públicos alvo?

Em sua opinião, qual a relevância das ações educativas desenvolvidas por este Museu junto à população local?

Estas ações modificaram / modificam a relação da população com o Museu. Como e por que?

II- Influência da área de Educação do MAX em programas de educação patrimonial vinculados a projetos de salvamento arqueológico

Você (s) percebe uma influência das ações educativas desenvolvidas por este museu nas atividades de educação patrimonial realizadas no âmbito dos projetos de salvamento arqueológico da região ou em outras regiões?

Quais os principais aspectos desta influência?

Como você reconhece esta influência?

Em sua opinião, como e porque esta influência acontece?

Há um reconhecimento desta influência? É consciente por aquele que é influenciado?

Como você sabe?

Há profissionais do Museu envolvidos nesses projetos?

Você (s) tem publicado sobre as experiências realizadas em: anais de congressos, periódicos ou em outras publicações? Quais?

III- O MAX tem uma especificidade, uma vez que foi criado no contexto da arqueologia de contrato. Nesse sentido:

O modelo museológico (incluindo a área de educação) implementado no MAX foi inspirado em alguma instituição museológica existente? Qual?

Em caso positivo, o que motivou esta inspiração?

Em caso positivo, este modelo sofreu adaptações? Quais?

Quadro 6: Questionário para entrevista no Museu Arqueológico de Xingó

Foram entrevistados os seguintes profissionais:

1) Museu Paraense Emílio Goeldi: Janice Shirley Souza Lima, coordenadora do Programa de *Educação Patrimonial na área do Projeto Serra do Sossego* – Canaã dos Carajás (PA) e Luiz Fernando Fagundes Videira, educador do Museu.

2) Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville: Judith Steinbach, educadora da Instituição.

III.I. – As ações educacionais desenvolvidas pelo Museu Paraense Emílio Goeldi e o Programa de Educação Patrimonial na área do Projeto Serra do Sossego – Canaã dos Carajás (PA)

O Museu Paraense Emílio Goeldi desenvolve ações voltadas à divulgação do conhecimento científico há vários anos, conforme já apontado nesta tese. Há vários projetos em andamento, que não têm foco direcionado exclusivamente à arqueologia, uma vez que o acervo do Museu é bastante diversificado, como, por exemplo: a *Escola virtual de assuntos amazônicos*; as *Coleções didáticas*; o *Clube do Pesquisador Mirim* e o projeto *Alfa Ciência*.

No que tange à comunicação do conhecimento produzido pelas pesquisas arqueológicas, a partir de pesquisa realizada no site institucional e em anais de encontros científicos fiquei com a impressão das ações educacionais estarem sendo desenvolvidas somente vinculadas aos projetos de levantamento arqueológico: como exemplo, os programas de educação patrimonial *do Sossego e Salobo*. Esta impressão, no entanto, após a realização da entrevista com o educador da Instituição, desfez-se à medida que este relatou a continuidade de diversos programas tradicionais.

Durante a entrevista, ficou evidente o dinamismo e estreita relação que o museu Goeldi mantém com os vários segmentos de público com os quais atua a partir de ações intramuros e extramuros. Atualmente fazem parte do Serviço de Educação do Museu, cinco funcionários: dois biólogos, dois turismólogos e um arte-educador, além de uma equipe de seis bolsistas.

Luiz Videira, biólogo, é o atual responsável pelo Serviço de Educação. Entrou no Goeldi em 1985, como estagiário de Biologia, mas para atuar com educação. Neste período já existia o Departamento de Museologia, porém as ações educacionais não estavam organizadas de maneira estruturada. Buscou neste período, levar sua experiência em música, teatro e poesia para pensar as estratégias educacionais voltadas a recepção do público visitante, como forma de desvinculá-las dos modelos escolarizados.

A princípio as ações educacionais restringiam-se às visitas ao Parque Zoobotânico e à exposição. A proposição de novas estratégias foi surgindo para atender à demanda que se apresentava, como, por exemplo, o início da constituição da *Coleção didática*; muitos professores procuravam o Museu para pedir materiais que pudessem ilustrar suas aulas, assim iniciou-se o agrupamento de animais taxidermizados, rochas, réplicas arqueológicas, e outras peças descontextualizadas do acervo, com vistas ao empréstimo a interessados— hoje, mais de duas mil peças compõem esta coleção. Para informar e contextualizar os materiais emprestados iniciou-se, também, a formação de uma biblioteca didática, hoje procurada por alunos até de graduação, professores e outros profissionais. A *Coleção didática* é acessada por quem vem à sede do Museu, mas também é incorporada no desenvolvimento de outras ações extramuros, desenvolvidas em diversas localidades do interior do estado, fora do contexto escolar.

Esta visão, da instituição museológica como possibilidade de ilustração dos conteúdos abordados em sala de aula, caracteriza muito a tendência de escolarização dos museus, uma vez que as estratégias são pensadas como forma de atender as demandas escolares; mas o interessante, no decorrer da entrevista, foi a clareza do educador que, mesmo partindo dessa tendência predominante, propôs estratégias que apontavam (e apontam) para outras potencialidades da relação museu / escola⁶⁶.

Atualmente na sede do Museu várias ações são desenvolvidas no contexto do próprio Parque Zoobotânico, nas áreas expositivas e no aquário, voltadas a diversos públicos (escolares, turistas, terceira idade, turmas inclusivas, e moradores da cidade em geral que tradicionalmente visitam o Museu). Um aspecto interessante, que ficou evidenciado na entrevista, é como as ações se interconectam, ou seja, experiências desenvolvidas na sede do Museu são aproveitadas no contexto das ações extramuros, em diversas localidades do interior do estado do Pará; o mesmo acontece com a inserção da equipe de educação do museu nos chamados projetos de contrato, com foco aqui nos de arqueologia preventiva; nestes casos, também experiências desenvolvidas no contexto da Instituição são adaptadas e aplicadas nesses contextos específicos.

Uma ação, comentada na entrevista, que aqui quero destacar é o projeto de Educação Patrimonial / Ambiental realizado em Porto Trombetas, no município de

⁶⁶ Um exemplo foi o início do desenvolvimento das ações extramuros, realizadas no interior do estado do Pará. As iniciativas surgiram a partir de uma reivindicação das populações de vários municípios quanto ao não retorno dos pesquisadores após a coleta de dados para o desenvolvimento de suas pesquisas. Neste contexto foram, e vêm sendo, desenvolvidos inúmeros projetos / ações como a realização de exposições, peças de teatro, oficinas⁶⁶ promovendo a divulgação do conhecimento produzido pelo Museu a partir das demandas específicas de cada localidade.

Oriximiná (PA), vinculado à Mineração Rio do Norte. Este projeto iniciou-se, em 2000, a partir de determinação do IPHAN, uma vez que estava em desenvolvimento um trabalho de salvamento arqueológico nas áreas de extração de minério da região.⁶⁷ Atualmente são cinco as comunidades envolvidas, sendo que em cada uma delas há um foco de trabalho específico.

Para definir o plano de ação a estratégia adotada vem sendo a realização de uma semana de integração, com o objetivo de diagnosticar as demandas e interesses de cada uma dessas localidades. Esse diagnóstico baseia-se em duas estratégias: uma reunião com os comunitários e uma exposição com o acervo da *Coleção Didática*; o objetivo, segundo o educador, para o desenvolvimento dessas diferentes ações é que muitos comunitários na reunião “oficial” acabam não se colocando, já a exposição possibilita diálogos informais, quando as dúvidas, interesses aparecem “naturalmente”.

Neste projeto foram desenvolvidas ações a partir de experiências iniciadas na sede do Museu, como por exemplo, o *Clube do pesquisador mirim*.

O *Clube do pesquisador mirim*, na sede do Museu Paraense Emílio Goeldi, é uma das ações educacionais mais tradicionais e procuradas. Anualmente mais de 700 crianças participam de um processo seletivo, sendo que destas somente 180 fazem parte da atividade. O *Clube* tem duração de março a novembro e o encontro é realizado semanalmente; as ações principais deste programa centram-se em quatro etapas: 1) Descobrimo a importância da ciência (são realizadas dinâmicas sobre o que é ciência, e ações que promovem o conhecimento sobre as áreas de pesquisa do museu); 2) Realização das pesquisas (discussão sobre metodologias de pesquisa – pesquisa bibliográfica, visita aos laboratórios de pesquisa, conversas com os pesquisadores do Museu); 3) Construção de um produto (em grupos os participantes discutem o projeto / protótipo de um produto relacionado à uma das linhas de pesquisa do Museu– kits, cartilhas - livros, jogos) – esses materiais posteriormente passam a fazer parte do acervo educativo do Museu, podendo ser incorporados em outras ações educacionais e 4) Apresentação dos resultados(no parque, com a presença da família, há o recebimento do certificado; realiza-se, também, uma mostra, no Parque Zoobotânico, apresentando as criações para o público; é o momento também das inscrições para o próximo ano).

A experiência do *Clube do pesquisador mirim* no projeto de Educação Patrimonial / Ambiental de Porto Trombetas, em uma das comunidades, desenvolveu-se

⁶⁷ Este contrato estabelecido com o Museu Paraense Emílio Goeldi, a partir de 1988, ainda está em vigor.

a partir de uma temática específica: arqueologia, uma vez que esta é a inserção de pesquisa do Museu na região. A escolha dos participantes também se fundamentou em outras bases: foram selecionados alunos do quinto ano do ensino fundamental. Foi estimulada a criação de um *Museu da pessoa*, como síntese da ação; as crianças, a partir de entrevistas com os moradores da comunidade, identificaram as principais lideranças e registraram as histórias de vidas dessas pessoas em uma publicação.

Outra experiência agregada ao projeto de Porto Trombetas é o *Barco da Ciência*⁶⁸. Duas vezes por ano o barco fica estacionado dois a três dias em cada uma das comunidades e ações como a noite cultural, oficinas e acesso a biblioteca itinerante são atrações levadas pela equipe do Museu a estas localidades.

Vale destacar que como estratégia para subsidiar as discussões relacionadas ao desenvolvimento dos estudos arqueológicos, bem como suscitar as reflexões quanto à relação que estas diferentes comunidades mantêm com o patrimônio arqueológico, foi a partir de questões mais abrangentes como a forma que essas comunidades relacionam-se com o ambiente do qual fazem parte, o que consideram como seus traços culturais característicos, como concebem a história do local onde vivem. Questões, então, relacionadas ao conhecimento histórico regional conhecido, bem como quanto aos aspectos culturais valorizados em cada uma dessas localidades foi o ponto de partida para que elementos revelados pelas pesquisas arqueológicas quanto a um passado mais remoto e a com relação a elementos culturais aparentemente pouco presentes no cotidiano destas comunidades pudessem ser conhecidos e colocados em uma perspectiva de processo histórico de longa duração no qual essas comunidades e seus respectivos territórios estão inseridos.

Outro aspecto metodológico que também considero interessante adotado pela equipe de educação foi a sua inserção nas diferentes etapas das pesquisas arqueológicas desenvolvidas na região, inclusive com a participação nas etapas de escavação.

Como última ação apresentada vinculada ao projeto de Educação Patrimonial / Ambiental de Porto Trombetas quero destacar a produção cerâmica da comunidade do Boa Vista. Esta ação foi uma demanda estabelecida pela própria comunidade e seu desenvolvimento vem se estruturando a partir de diferentes estratégias. Cabe ressaltar que o estímulo inicial se deu a partir do desenvolvimento das pesquisas arqueológicas

⁶⁸ Esta ação é um desdobramento das primeiras ações extramuros desenvolvidas pelo Museu.

na região e localização de sítios arqueológicos correspondentes a grupos ceramistas. O objetivo desta retomada foi a produção cerâmica com vistas à comercialização.

O processo vem sendo conduzido, no entanto, de forma a cercar todos os aspectos que deram origem a esta demanda, como também em relação às conseqüências que se desdobrarão a partir deste processo.

Inicialmente foram identificadas, na comunidade, ceramistas que ainda detinham conhecimentos tradicionais acerca da produção cerâmica. Posteriormente foi realizada uma visita ao município de Belém, por aproximadamente quarenta comunitários, com duração de dez dias, que incluiu uma visita técnica às dependências do Museu Paraense Emílio Goeldi (com acesso às áreas restritas ao público, como reserva técnica e laboratórios de pesquisa para que os participantes pudessem ter acesso à forma como os estudos relacionados aos vestígios arqueológicos são desenvolvidos, bem como conhecer aspectos sobre o processo adequado de guarda e possíveis intervenções relacionadas à conservação e restauro de peças arqueológicas); visita à Itacoaraci (oficinas de produção cerâmica e principalmente ao ateliê da família *Cardoso* – responsável pela confecção das réplicas de cerâmicas arqueológicas da Amazônia) e visita ao centro histórico da cidade, com foco nos museus e prédios históricos, com o objetivo de discutir questões relacionadas à preservação do patrimônio cultural.

Após etapa foi realizada uma oficina com Levy Cardoso⁶⁹ na comunidade apresentando as técnicas de releitura de peças arqueológicas. Aliado às ações de natureza técnica vêm sendo, também, desenvolvidas oficinas de empreendedorismo (com apoio do SEBRAE), para que os comunitários possam ter clareza dos vários aspectos envolvidos na produção e comercialização das peças cerâmicas.

Somente depois das várias etapas e certeza que este era um direcionamento desejado e assumido pela comunidade que foi construído um forno para a queima das peças na própria comunidade. A próxima etapa prevista é uma oficina para confecção de formas (moldes) para produção das peças cerâmicas⁷⁰ e construção de fornos nas residências das famílias que vivem mais distante da sede da comunidade.

⁶⁹ Levy Cardoso é filho de Mestre Cardoso – ceramista que iniciou a produção cerâmica em Itacoaraci a partir de pesquisas e desenvolvimento de técnicas com vistas a produzir réplicas das cerâmicas arqueológicas da Amazônia – como o pai tem interesse no processo de confecção de réplicas e atua como educador ministrando oficinas de releitura de peças arqueológicas em várias localidades da região Norte do país.

⁷⁰ A opção de introduzir a possibilidade de confecção por moldes como a última estratégia foi no sentido de garantir o conhecimento de métodos muito mais próximos do conhecimento tradicional detido por eles, e que vem se perdendo e não partir de uma lógica mercadológica de produção em larga escala.

Este é um projeto que se encontra em pleno desenvolvimento. Não há, portanto, uma avaliação total dos desdobramentos futuros; no entanto, é inegável a aceitação e compromisso demonstrado pela comunidade. Um projeto que começou com três ceramistas e hoje conta com mais de quarenta participantes denota uma perspectiva de sucesso e continuidade e tende a contagiar outras experiências, uma vez que também é estratégia do desenvolvimento global do projeto de Educação Patrimonial / Ambiental de Porto Trombetas a troca das diferentes experiências entre as comunidades participantes.

Com vistas a divulgar esses resultados preliminares está sendo lançada uma publicação do projeto, além da divulgação no site institucional. No decorrer da entrevista questioneei o educador sobre a pouca participação de sua equipe nos congressos e encontros tanto de arqueologia quanto de museologia e a falta de artigos discutindo as experiências por ele apresentadas; sua justificativa foi no sentido de falta de tempo uma vez que são inúmeras as ações e projetos desenvolvidos por uma equipe pequena.

A outra entrevista realizada no contexto do Museu Goeldi foi com Janice Shirley Souza Lima coordenadora do *Programa de Educação Patrimonial na área do Projeto Serra do Sossego – Canaã dos Carajás (PA)*; atualmente integra a equipe contratada para o desenvolvimento de projetos de educação patrimonial vinculados a alguns levantamentos arqueológicos realizados pela Instituição. Janice tem formação em física, especialização em arte-educação, mestrado em educação e políticas públicas. Além de bolsista do Museu, é professora da Universidade da Amazônia, na disciplina *Artes visuais e tecnologia da imagem* e é funcionária do Museu de Arte de Belém.

Na entrevista apontou que embora não tivesse nenhuma experiência em arqueologia, foi a partir de sua longa atuação no setor de educação do Museu de Arte de Belém e posteriormente na área de educação do Sistema Integrado de Museus (rede de museus do estado do Pará) que surgiu o convite para coordenar o projeto acima citado.

O *Projeto de Educação Patrimonial na área do Projeto Serra do Sossego – Canaã dos Carajás (PA)* teve a duração de quatro anos (nov/2002 – maio/2006); para o desenvolvimento das ações foi constituída uma equipe específica, com a justificativa que a equipe de educadores do museu estava envolvida com inúmeros outros projetos.

Três princípios básicos regeram seu desenvolvimento: 1) Pesquisa-ação – a partir de um diagnóstico desenvolvido por meio de entrevistas com os moradores das vilas que compõe a região de Canaã dos Carajás, com duração de uma semana,

procurou-se conhecer as principais expectativas e interesses em relação ao desenvolvimento do projeto; esta estratégia fundamentou a escolha das ações iniciais e a partir da avaliação dessas estratégias, a continuidade do projeto foi sendo planejada; 2) Linguagem da arte integrada com a linguagem científica – possibilidade de diminuir a distância entre a linguagem científica dos interesses / realidade daqueles moradores; 3) Educação não formal – embora tenha havia relação / interlocução com a escola, o trabalho foi voltado para a comunidade como um todo.

O convite foi estendido a todos os comunitários de Canaã dos Carajás. Participaram crianças (a partir de 07 anos), adolescentes e adultos. Iniciaram duzentos e onze participantes e cento e quarenta e três comunitários concluíram todas as etapas do projeto. Os grupos foram inicialmente organizados a partir das faixas etárias. Somente, no terceiro ano que os grupos foram definidos quanto aos seus interesses/características específicos.

No primeiro ano, aspectos introdutórios sobre os estudos arqueológicos e discussões sobre os conceitos de memória, patrimônio cultural, identidade cultural foram a base para o desenvolvimento das primeiras oficinas. Neste início, as estratégias com vistas a mobilizar os moradores foram priorizadas, como a realização de oficinas de reciclagem de papel e de fotografia.

Como cláusula contratual estava prevista a elaboração de um caderno sobre o projeto. Em discussão com os participantes, foi reivindicado que estivesse registrada no material a história de vida dos pioneiros – primeiros migrantes que chegaram à região. Dessa forma justifica-se a estrutura final da publicação, que será apresentada neste capítulo.

Quando questionei a educadora sobre a possibilidade de ter produzido a publicação no final do projeto, ela argumentou que era necessário o material no início para subsidiar a continuidade das ações, e constatou a necessidade de elaboração de outra publicação que contemple também os aspectos evidenciados pelas pesquisas arqueológicas.

Uma discussão que surgiu neste momento da entrevista foi com relação ao período de coincidência ou não entre o desenvolvimento das pesquisas arqueológicas e das ações de educação patrimonial. O que é possível geralmente verificar é a realização dos projetos de educação patrimonial quase no final do desenvolvimento dos levantamentos arqueológicos; ou se não é no final, dificilmente abrange a totalidade do projeto. No caso de Canaã dos Carajás, as ações de educação patrimonial começaram

quase um ano depois de o levantamento arqueológico ter-se iniciado e foram concluídas concomitantemente; isto significou a impossibilidade de apresentar os resultados das pesquisas arqueológicas desenvolvidas na região, pelo menos no período de duração do projeto.

Aqui faço um aparte, pois particularmente em relação a esta questão, tenho uma posição quanto à duração do desenvolvimento das ações de educação patrimonial: considero que elas deverão iniciar antes do início dos projetos de levantamento arqueológico como forma de apresentar o projeto às comunidades, diagnosticar o quanto o patrimônio arqueológico é conhecido nestas localidades, quais são as relações existentes entre o patrimônio arqueológicos - sociedade, ou se é totalmente desconhecido ou irrelevante, enfim buscar conhecer a qualidade da interface existente. Nesse aspecto, constitui-se como uma estratégia também para a coleta de dados com vistas a proposição de um programa que de fato crie conexões com uma realidade específica. Considero também que as ações educacionais continuarão após o término do projeto, para que os resultados das pesquisas possam ser apresentados, e que se avalie as possíveis contribuições desses resultados no contexto sócio-cultural no qual o processo foi realizada, além de promover possibilidades de continuidade a partir da conexão com outras ações em desenvolvimento ou que possam ser estabelecidas na região.

Voltando aos apontamentos sobre o projeto apresentado, o segundo ano, introduziu-se questões específicas relacionadas ao patrimônio arqueológico local. Neste contexto, foram realizadas visitas ao sítio arqueológico, no período em que estava sendo realizada uma etapa de campo e ao Museu Goeldi; na visita ao Museu, que durou uma semana, os comunitários puderam conhecer aspectos da pesquisa arqueológica desenvolvida nos laboratórios, bem como questões relacionadas à preservação do patrimônio como guarda adequada em reserva técnica, além da divulgação dos resultados dos estudos por meio de exposições e ações educacionais.

No terceiro ano foi possível delinear os principais interesses evidenciados nos grupos anteriormente formados de acordo com as faixas etárias, como já apontado. Constituíram-se dois grupos: um grupo de professores – interessados em discutir a inserção das reflexões que surgiram quanto às características patrimoniais locais no currículo escolar e um grupo de artesãos – organizados com vistas a dar continuidade na produção de peças cerâmicas com inspiração nas cerâmicas arqueológicas encontradas na região para a comercialização.

Todo o processo, embora tenha havido um planejamento inicial, foi sendo conduzido a partir dos dados obtidos por meio de avaliação formativa que fez parte de todo o projeto. Há um expressivo material fruto deste processo: questionários, relatórios (educadores), avaliações informais (falas, mensagens dos comunitários recebidas pela equipe dos educadores), além da própria produção dos participantes (desenhos, pinturas, etc). Todas as etapas tiveram um amplo registro fotográfico. Constituiu-se também um acervo, a partir da produção dos participantes, que foi selecionado para futuras exposições.

Como principais desdobramentos foram elencados: 1) a contratação de uma moradora de Canaã de Carajás como monitora das oficinas de cerâmica em outro projeto de educação patrimonial no contexto do levantamento arqueológico – projeto *Salobo*, no município de Paraupabas; 2) um plano de ensino, proposto como exercício em uma das oficinas desenvolvidas no âmbito do projeto, acabou sendo inserido no currículo das escolas locais – um dos participantes tornou-se Secretário de Educação do município de Canaã dos Carajás e viabilizou a inserção; 3) foi criada uma associação de artesãos (em parceria com a prefeitura do município – Programa de Desenvolvimento Comunitário, responsável também por estimular outras naturezas de artesanato local) para pensar em plano de distribuição da cerâmica produzida no município. Houve a realização inclusive de um evento para estimular a divulgação da produção *Feira Canaã Faz* e 4) no decorrer do desenvolvimento do projeto foram organizadas algumas Mostras sobre o processo de trabalho; neste contexto os adolescentes participantes do projeto foram preparados para atuarem como mediadores.

Embora o período de realização projeto tenha encerrado as ações acima apontadas como desdobramentos denotam seu potencial fôlego de continuidade. Há inclusive propostas concretas junto à empresa contratante de outras ações nesta perspectiva, a saber: musealização de um dos sítios arqueológicos da região; dois projetos expositivos (em Belém, no Museu Goeldi e em Canaã do Carajás); a produção de um livro documentando todo o projeto (integrando de maneira mais efetiva os projetos de educação patrimonial e arqueologia) e a formação continuada dos artesãos.

Este projeto foi apresentado em vários encontros e congressos das áreas de arqueologia, arte-educação e museologia. Sua divulgação realiza-se, neste sentido, nos anais desses encontros, no site institucional e por meio da publicação que a seguir será apresentada.

A publicação, como mencionado, foi elaborada após o primeiro ano de ações desenvolvidas no Projeto de Educação Patrimonial em Canaã do Carajás, integrante do Programa de Arqueologia Preventiva, realizado pelo Museu Paraense Emílio Goeldi – MPEG em parceria com a Mineração Serra do Sossego – MSS e com a Fundação Instituto para o Desenvolvimento da Amazônia – FIDESA.

Não é um material voltado exclusivamente aos professores do ensino formal, mas também aos educadores do ensino não-formal, a todos os futuros agentes patrimoniais e aos demais interessados pelo assunto, segundo os dizeres da própria autora.⁷¹

O livro procurou registrar a formação da população de Canaã dos Carajás, fruto de vários processos migratórios e que caracterizam a diversidade cultural da região. Foram colhidos depoimentos dos primeiros moradores sobre o processo de fundação da cidade e a ocupação territorial. Como já apontado anteriormente, esta foi uma demanda da própria comunidade

A obra caracteriza-se como um relato das estratégias adotadas para o desenvolvimento da etapa inicial do Programa de Educação Patrimonial acima citado. Tem neste sentido, um compromisso de apresentar todas as instituições e atores envolvidos no processo.

Na primeira parte, há uma apresentação do Museu Paraense Emílio Goeldi, na qualidade de instituição contratada para realizar o conjunto das ações pertinentes ao Programa de Arqueologia Preventiva, do qual o Programa de Educação Patrimonial fez parte. Há um destaque também para o papel das parcerias envolvidas para o desenvolvimento das várias ações que um projeto dessa envergadura envolve.

A publicação é dividida em três partes: *Canaã dos Carajás – dos Cederes ao dias atuais – A terra prometida, O patrimônio Arqueológico de Canaã dos Carajás e Educação Patrimonial na Área do Projeto do Sossego.*

Em *Canaã dos Carajás – dos Cederes ao dias atuais – A terra prometida* é o capítulo onde se apresenta o processo de ocupação da região, principalmente a partir dos dados revelados pelas entrevistas com os primeiros moradores.

Canaã dos Carajás situa-se na região sudeste do Estado do Pará e possui uma área territorial de 3.148 Km².

⁷¹ Este material foi coordenado por Janice Shirley Souza Lima – mestre em Educação- Políticas Públicas (UFPA). Especialista em Inter-relações Arte-Escola (UFPA). Bolsista-Pesquisadora do Museu Paraense Emílio Goeldi e professora e pesquisadora do Curso de Artes Visuais e Tecnologia da Imagem na Universidade da Amazônia – UNAMA.

A partir de um projeto de reforma agrária, em 1982, 1.555 famílias de migrantes vindos principalmente dos estados do Maranhão, Tocantins e Goiás foram assentadas. Na ocasião, foi implantado o Projeto Carajás que dividiu a região em três áreas denominadas Centro de Desenvolvimento Regional, ou seja, Cedere I, II e III. A emancipação política de Canaã dos Carajás aconteceu em 1994.

Dentre as várias atividades econômicas desenvolvidas na região, é a extração de minérios realizada pela Companhia Vale do Rio Doce, em fase de implantação por meio da Mineração Serra do Sossego, que vem provocando as maiores mudanças na região. Medidas mitigatórias vêm sendo desenvolvidas para amenizar tais impactos.

Devido aos diferentes locais de origens da população atual é muito diverso o panorama cultural da região. Esta primeira parte da publicação procura, neste sentido, revelar, por intermédio das histórias de vida de seus habitantes, a diversidade cultural tão característica desta área.

Em *O Patrimônio Arqueológico de Canaã dos Carajás*, o destaque é dado à definição de patrimônio cultural, com enfoque no patrimônio arqueológico, classificado como o conjunto de vestígios materiais deixados pelos povos que habitavam um determinado local por algum tempo; após esta definição as informações a seguir já adentram no universo mais técnico da disciplina arqueológica: definição de sítio arqueológico; classificação dos sítios arqueológicos; definição de arqueologia; como trabalha o arqueólogo (fases da pesquisa); arqueologia em Canaã do Carajás; legislação para a preservação arqueológica.

Este é o capítulo mais sintético da publicação. Os temas são apresentados quase como tópicos; o enfoque é dado mais a partir das definições sem que haja relação explícita entre os itens.

Não foi descrito também os procedimentos adotados pela equipe de arqueologia no desenvolvimento dos trabalhos no contexto do projeto de salvamento. Há uma breve apresentação que se refere à localização e datação de alguns sítios encontrados.

Esta característica do capítulo, após a realização da entrevista, ficou evidenciada pela ordem como o projeto desenvolveu-se, ou seja, a intersecção entre as ações de educação patrimonial com o desenvolvimento das pesquisas arqueológicas aconteceu no segundo ano do projeto, após a confecção da publicação.

No capítulo referente à *Educação Patrimonial na Área do Projeto do Sossego* há uma descrição das estratégias adotadas para o desenvolvimento de tal programa. Inicia-se com a definição da metodologia da Educação Patrimonial, com base no material

publicado pelo IPHAN (Guia Básico de Educação Patrimonial) e apresenta alguns referenciais teóricos de educação baseados em Paulo Freire e nos princípios e metodologia da arte-educação.

A opção foi realizar todo o processo com 211 comunitários, entre crianças, adolescentes e adultos, representantes de comunidades que integram a área.

O conjunto de ações foi planejado inicialmente, após pesquisa diagnóstica (Estudo de Impacto Ambiental e entrevistas) realizada na região, e aos poucos foi se ajustando de acordo com as observações e avaliações de todos os envolvidos.

O programa foi organizado em quatro módulos:

1) Eu comigo, eu com o outro – encontros

Eixos Temáticos	Oficinas
Identities Culturais	Percepção Cultural – Identidades Culturais
Cultura	Iniciação ao desenho
Diversidade Cultural e Interculturalidade	Desenho de figura humana
História da Arte.	Composições com materiais alternativos. Estandartes: interculturalidade

2) Mapeando Memórias – Da casa para a rua, da rua para casa

Eixos Temáticos	Oficinas
Transformações urbanas e rurais (processos de ocupação do espaço geográfico/histórico, vida social, econômica e política de Canaã dos Carajás)	Percepção cultural – ao redor também se olha, ao redor também se vê (registros de memória); mapeando nossas ruas, mapeando Canaã (registros in loco); desenho; pintura em papel; pintura em tela.

3) Pesquisando Memórias

Eixos Temáticos	Oficinas
Fundamentos da Arqueologia O Brasil Pré-Colonial Sítios Arqueológicos de Canaã	Desenho raspado; Produção com técnicas mistas; Modelagem em argila e Produção de cerâmica

4) Mediação Cultural

Eixos Temáticos	Oficinas
Espaços Culturais	Montagem de exposições;
O papel da educação nos espaços culturais	Recebendo o público em exposições

Tabela 4: Módulos referentes ao desenvolvimento do *Projeto de Educação Patrimonial na área do Projeto Serra do Sossego – Canaã dos Carajás (PA)*

Essa organização concretizou-se por meio de oficinas, relativas aos módulos acima apresentados, voltadas aos 211 participantes do projeto.

Cada uma das etapas foi descrita na publicação, no entanto pelos aspectos selecionados para esta apresentação não fica claro como foram abordados os aspectos diretamente relacionados aos estudos arqueológicos; as estratégias e discussões propostas tangenciam uma possível relação, mas não fica evidente se esta ponte foi feita e como (com exceção do módulo III – no qual se desenvolveu uma pesquisa sobre produção cerâmica e análise de artefatos arqueológicos a partir da metodologia da Educação Patrimonial). Este aspecto da publicação também se fundamenta no fato que esta intersecção promoveu-se após a elaboração da mesma.

Pela análise somente do material fica a impressão de que prevaleceu como foco do trabalho os princípios da arte-educação, sem uma relação clara e aprofundada de possíveis reflexões sobre o patrimônio arqueológico. Esta característica, para mim, foi reforçada após a realização da entrevista; no meu ponto de vista devido à formação da equipe, composta basicamente por arte-educadores. Nos módulos correspondentes aos “assuntos arqueológicos” houve a participação pontual de arqueólogos na condução da atividade.

Um aspecto interessante do material é o destaque dado à participação da comunidade envolvida por intermédio de depoimentos, registros fotográficos e produção artística realizada neste contexto (poesia, desenhos, pinturas, produção cerâmica).

No aspecto relacionado à interface deste programa com as ações desenvolvidas no contexto institucional do Museu fica evidente que não houve (e até o presente momento não há) relação entre as equipes de profissionais tanto no aspecto de participação efetiva das pessoas quanto da apropriação das estratégias metodológicas.

Esta falta de comunicação entre as equipes foi assumida por ambos os lados, sem nenhuma justificativa de cunho teórico ou metodológico, e sim no sentido de sobrecarga de trabalho e envolvimento com projetos específicos.

III.II. – As ações educacionais desenvolvidas no âmbito do Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville e a publicação *Patrimônio Arqueológico: para conhecer e conservar* – material didático para professores dos municípios de Araquari, Joinville e São Francisco do Sul (SC)

A publicação *Patrimônio Arqueológico: para conhecer e conservar* – material didático para professores dos municípios de Araquari, Joinville e São Francisco do Sul, produzido no contexto do Subprojeto de Educação Patrimonial do Projeto de Levantamento Arqueológico na Faixa de Servidão da Linha de Transmissão de 230 KV Joinville – São Francisco do Sul (circuitos I e II) – SC, ficou sob responsabilidade da Scientia Ambiental⁷²; houve, também, neste caso, o apoio do Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville (MASJ).

Nesse sentido, apresento a seguir uma breve retomada do histórico do desenvolvimento das ações educacionais no âmbito desta instituição e os atuais programas em vigor com vistas a procurar evidenciar as possíveis relações existentes entre este cenário institucional e as ações realizadas no universo empresarial.

O Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville (MASJ) sistematicamente desenvolve ações educacionais relativas à comunicação do patrimônio arqueológico. A partir de 1976 (o museu foi criado em 1969 e aberto ao público em 1972) passou a vigorar o projeto *A escola no Museu*, com dois focos de atuação bastante definidos: a divulgação dos sambaquis, visando sua preservação e a divulgação do museu investindo na formação de seu público.

Cabe lembrar, uma vez que estes aspectos foram explorados no capítulo 01 desta tese, que as ações educacionais desenvolvidas inicialmente tiveram influência das discussões em vigor nas décadas de 1970 e 1980, baseadas nas reflexões trazidas pela Mesa Redonda de Santiago, na inserção do MASJ no Conselho Internacional de Museus (ICOM) e nas discussões da metodologia da educação patrimonial. Contribuíram,

⁷² Foram responsáveis pelo desenvolvimento deste projeto, as pesquisadoras da Scientia Ambiental: Rosálie Cristina Koller (coordenação) e Ana Lúcia Herberts e Fabiana Comerlato.

também, para esta conformação a participação dos profissionais Walter A. Neves, no que tange aos estudos e organização das coleções esqueléticas e Maria Cristina Oliveira Bruno, a partir da formulação de propostas museológicas e museográficas. Desta participação, resultou a formação de profissionais da instituição e a elaboração de uma mostra temporária, a exposição *Ossos para o ofício*.

A partir da década de 1990, há a primeira iniciativa educacional, no contexto da instituição, vinculada a um salvamento arqueológico – *Reurbanização e Preservação do Sambaqui Espinheiros II, de Joinville: uma experiência educacional*. Este projeto congregou várias experiências anteriormente já desenvolvidas e provocou o desenvolvimento de novas ações, como a produção de materiais didáticos e uma exposição de longa duração.

Aliado a experiência acima citada formatou-se o projeto *Sambaqui Rio Comprido: o patrimônio em discussão* que também se caracterizou por estabelecer uma interação intensiva com a comunidade.

Em 1993, as ações educacionais passam a constituir o Programa de Educação da instituição. Fizeram parte deste Programa inicial os seguintes projetos: *O homem sambaquiano: sua alimentação, sua moradia*, direcionado aos alunos do quarto ano do ensino fundamental e *O homem sambaquiano e sua tecnologia*, direcionado aos alunos dos sexto e oitavo anos do ensino fundamental. Estes projetos foram formulados a partir da mudança curricular no oitavo ano do ensino fundamental que passou a ter como foco temático: *o homem sambaquiano e a diversidade cultural*. Desde o ano 2000, estes projetos são desenvolvidos com a denominação *Projeto de atendimento educativo: 2º, 3º e 4º ciclos*.

O atendimento diário de público, por meio das visitas monitoradas, embora não constitua um projeto específico, também apresenta um viés educativo, conforme salienta a educadora responsável por responder a entrevista: *os alunos são recebidos com uma apresentação geral, exploram as vitrines, assistem vídeos documentários e interagem com artefatos em rodas de conversas onde podem pedir esclarecimentos*.

Vale destacar que a partir de 1997, com a alteração do regimento interno da instituição, as ações do MASJ passaram a ser regidas por programas institucionais. Desde então, as ações educacionais fazem parte do Programa de Comunicação Museológica, responsável por três linhas de atuação: *Sistema expositivo museológico, Ensino formal e Interação comunidade*.

Atualmente são desenvolvidos os seguintes projetos: *Projeto de Atendimento ao Ensino Formal: 3ª, 5ª e 7ª série*; *Projeto de Atendimento ao Público de Educação Infantil, Exposições Itinerantes e Kit Didático*.

O *Projeto de Atendimento ao Ensino Formal: 3ª, 5ª e 7ª série*⁷³ prevê uma participação prévia do professor em cursos preparatórios oferecidos pelo Museu. As atividades são voltadas às três séries do ensino fundamental, e preferencialmente às escolas localizadas próximas aos sítios arqueológicos. Para cada série foi estabelecido um objetivo, a saber: refletir com o educando do 2º Ciclo (3ª série), sobre os conceitos de alimentação e moradia; proporcionar uma discussão com o 3º Ciclo (5ª série), sobre o conceito de tecnologia e suas relações e discutir com o público do 4º Ciclo (7ª série), o fenômeno da diversidade cultural presente no cotidiano. A duração do encontro com os grupos é de três horas, sendo que com as duas séries iniciais desenvolvem a atividade nas dependências do próprio Museu e o atendimento às 7ª séries são realizados em um parque da cidade. Todas as atividades são desenvolvidas a partir da metodologia da educação patrimonial.

O *Projeto de Atendimento ao Público de Educação Infantil* tem como objetivo proporcionar às crianças de escolas de educação infantil (a partir de 05 anos) a possibilidade de conhecer o museu como um espaço público de interação e construção de conhecimentos, a partir de atividades lúdicas, com linguagem e materiais didático-pedagógicos adequados à sua faixa etária (oficinas de pintura e argila, contação de histórias, etc.). A atividade tem duração de duas horas e também prevê uma participação prévia do professor.

O MASJ atualmente possui duas exposições itinerantes *Ossos para Ofício e Afinal, o que é Arqueologia?*

Ossos para Ofício é o resultado de muitos anos de estudos sobre os vestígios humanos evidenciados em pesquisas arqueológicas realizadas no litoral norte de Santa Catarina. A partir de uma breve síntese sobre a pré-história da região, esta exposição apresenta o sepultamento de homens pré-coloniais que construíram os sambaquis.

Afinal, o que é Arqueologia? apresenta questões relacionadas à ciência arqueológica e, também, estimula o desenvolvimento de experiências cuja participação do público é potencialmente exercitada e valorizada. A linguagem é didática e interativa valendo-se de imagens, artefatos, textos e jogos. Os objetos são de procedências e

⁷³ Este projeto recebeu o Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade – Categoria Educação Patrimonial, em 2007.

temporalidades variadas, texturas e materiais diferentes. Pensando nisso a exposição foi parcialmente adaptada aos deficientes visuais, com apoio da linguagem em Braille, uso de cores contrastantes, entre outros recursos que facilitam o acesso de públicos com as mais variadas necessidades.

O *Kit Didático* é composto por gavetas que contém artefatos arqueológicos (réplicas e originais) representativos das pesquisas na região; pode ser utilizado como recurso didático no contexto de diversas disciplinas. O material é emprestado aos professores para desenvolverem trabalhos em sala de aula, feiras de ciências, entre outros eventos.

As ações educativas desenvolvidas no âmbito do MASJ, conforme apontado por sua equipe executora, torna-se relevante à medida que:

- 1) Há a divulgação da presença dos sítios arqueológicos e o entendimento de que o município se destaca de outros devido a isto;
- 2) O público passa a ter noções do significado do patrimônio cultural;
- 3) Os professores utilizam o museu como ferramenta;
- 4) O trabalho interdisciplinar do museu contribui para que os professores exercitem essa dinâmica;
- 5) A comunidade procura o museu para exigir melhorias na conservação dos sambaquis;
- 6) O museu contribui com o processo de aprendizagem dos educandos não só com relação ao conhecimento dos sambaquis, mas também com outras temáticas que permeiam o patrimônio, o museu e a sociedade;
- 7) Os educandos exercitam o gosto pela pesquisa, a expressão em diferentes linguagens, o reconhecimento da diversidade cultural e a compreensão da função dos museus e
- 8) Professores, em entrevistas recentes, afirmam que as atividades educativas do museu contribuem em grande medida com a mudança de comportamento dos alunos em relação à escola e ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, destacaram que alguns alunos considerados problemáticos tanto na aprendizagem quanto na disciplina.

O público predominante do MASJ constitui-se de alunos do ensino formal, que complementa-se com a visita dos moradores de Joinville. A equipe de educação do Museu com vistas a conhecer melhor seu público e delinear de forma mais detalhada a

relação desta instituição com a população local fez parte do Observatório de Museus e Centros Culturais (OMCC)⁷⁴, porém este trabalho não teve continuidade.

Quanto ao aspecto das possíveis relações desta instituição (viés educacional) com os projetos de levantamento arqueológico a resposta foi no sentido de pouca participação da equipe de educadores na execução dos programas de educação patrimonial; com a justificativa de que há pouco investimento financeiro para a realização de tais ações e que na maioria das vezes cabe ao próprio arqueólogo desenvolvê-las. Salienta, também, que boa parte destas ações desdobra-se na produção de cartilhas ou revistas em quadrinhos, e que algumas experiências utilizam a metodologia da Educação Patrimonial no seu desenvolvimento.

Na entrevista foi destacado, no entanto, a participação em parceria para o desenvolvimento do sub-projeto de Educação Patrimonial vinculado ao projeto de levantamento arqueológico na faixa de servidão da linha de transmissão de 230 kv Joinville- São Francisco do Sul – SC, desenvolvido pela Scientia Ambiental e Eletrosul, cuja análise da publicação produzida no contexto do projeto será desenvolvida a seguir.

Até o presente momento o MASJ realizou somente um projeto de levantamento arqueológico, com a inclusão de ações educacionais no Sambaqui Espinheiros II. As ações, segundo apontado na entrevista, foram desenvolvidas muito mais na perspectiva da arqueologia pública que da educação patrimonial, conforme indica o parágrafo 7º da já citada Portaria IPHAN Nº 230, e totalmente apoiadas nas experiências desenvolvidas no âmbito do Museu. Este sambaqui localiza-se em uma área urbanizada com alta densidade populacional. O trabalho foi desenvolvido com foco no ensino formal, a partir de duas ações: 1) visita ao sítio arqueológico pelos alunos da escola municipal localizada próxima à área e 2) trabalho vinculado ao plano de ensino desta escola, cujo tema gerador foi a migração, uma vez que o bairro onde se localiza a escola é formado prioritariamente por migrantes; com este trabalho, a partir do contexto escolar, a comunidade como um todo foi envolvida. As ações foram realizadas com apoio nos recursos didáticos desenvolvidos pela equipe do Museu e pela visita à sede do MASJ.

Atualmente a equipe de educadores, além das ações desenvolvidas na sede do Museu, está envolvida em dois projetos de pesquisa, nenhum deles de salvamento

⁷⁴ O Observatório de Museus e Centros Culturais (OMCC) é um programa de pesquisa e serviços sobre os museus e instituições afins desenvolvido pela Fiocruz e pelo Departamento de Museus e Centros Culturais do IPHAN. Este programa propõe a criação de uma rede de produção e compartilhamento de dados e conhecimentos diversos sobre os museus e sua relação com a sociedade. (extraído de www.museus.gov.br/observatorio)

arqueológico: o Projeto Escavação do Sambaqui Cubatão I, Joinville e o projeto de pesquisa Cultura e meio Ambiente Pré-Coloniais na Baía da Babitonga: os sambaquis da Foz do rio Cubatão, Joinville – etapa 2.

Os educadores da instituição não consideram que haja influência das ações educativas desenvolvidas pelo MASJ nos projetos de salvamento da região ou de outras localidades do país, devido como já apontado, ao pouco investimento nos projetos educacionais no âmbito da arqueologia preventiva que acaba por ter sua execução a cargo dos próprios arqueólogos que em raras situações tem experiência na área de educação; outro motivo colocado é a pouca divulgação das ações educacionais desenvolvidas pelo MASJ, o que dificulta ser considerado como referência para a elaboração de outros trabalhos.

O produto aqui objeto de análise foi um projeto que, embora tenha sido executado por uma empresa de arqueologia, teve a participação da equipe de educadores do Museu. Esta participação pode ser considerada uma exceção, na medida em que, como a equipe aponta, este não é o direcionamento das ações educacionais desta instituição. O fato, porém, deste ser o projeto escolhido não significa que esta seleção foi realizada devido ao conhecimento prévio que havia a participação da equipe de educadores do MASJ na execução do programa de educação patrimonial em questão.

O material *Patrimônio Arqueológico: para conhecer e conservar* foi concebido para os professores dos municípios de Araquari, Joinville e São Francisco do Sul no contexto das ações educativas desenvolvidas como parte integrante do Subprojeto de Educação Patrimonial, vinculado ao Projeto de Levantamento Arqueológico na faixa de Servidão da Linha de Transmissão de 230 Kv Joinville – São Francisco do Sul, SC (Circuitos I e II), desenvolvido pela Scientia Ambiental e pela Empresa Transmissora de Energia Elétrica do Sul do Brasil (ELETROSUL).

O material tem como objetivo principal subsidiar o trabalho dos professores em sala de aula, apresentando a complexidade das pesquisas arqueológicas, a importância do patrimônio arqueológico e dados atualizados sobre estas questões no contexto específico do litoral norte de Santa Catarina.

A publicação tem sessenta páginas, e adotou como modelo estrutural a série Guia Temático para Professores⁷⁵. Sua composição, em resumo, centrou-se inicialmente no desenvolvimento do conceito de patrimônio arqueológico e como a ciência

⁷⁵ Série produzida pela equipe de educadores do MAE/USP.

arqueológica realiza suas pesquisas, posteriormente divulga o panorama arqueológico do litoral norte de Santa Catarina e discute sobre preservação e legislação arqueológica. Indica sugestões de atividades relacionadas ao patrimônio arqueológico e apresenta informações sobre as pranchas (recurso de imagens fotográficas localizadas, de forma destacada, no final da publicação).

As autoras optaram por textos curtos, muitas imagens fotográficas, mapas, desenhos e gráficos, características que indicam, inegavelmente, uma preocupação com o caráter didático da publicação.

A discussão sobre o conceito de patrimônio arqueológico gira na apresentação do mesmo como

vestígios que os povos do passado deixaram de herança para nós, como os restos de suas casas, os objetos que produziram, os seus instrumentos de trabalho, os restos de sua alimentação, as suas armas, os seus enfeites, as suas pinturas, ou seja, tudo que podemos encontrar em um sítio arqueológico.(p. 04)

Discussão que poderia avançar no sentido de uma relativização deste conceito, seguindo sobre a variação da significância do mesmo dependendo dos interesses e repertórios do presente. No meu ponto de vista, esta é uma das questões centrais que materiais dessa natureza devem suscitar.

A apresentação sobre o conceito de arqueologia e sobre os procedimentos da pesquisa arqueológica, embora de maneira sucinta, fornece elementos de como, nesta área do conhecimento, as informações são obtidas e as hipóteses são construídas. O enfoque maior é dado às questões metodológicas que ao papel social da disciplina.

Na apresentação do *Panorama Arqueológico do Litoral Norte de Santa Catarina* o foco está na apresentação dos diferentes tipos de sítios arqueológicos presentes na região como os sambaquis, as oficinas líticas de polimento, os sítios cerâmicos e os sítios históricos, indicando quais são suas principais características.

Não fica evidente, no entanto, o quanto esses dados foram construídos a partir do Projeto de Levantamento Arqueológico em questão ou quanto já eram informações conhecidas a partir de outras pesquisas em um primeiro momento, pela natureza das fontes citadas (diversos autores e anos anteriores ao levantamento arqueológico em questão) parece mais o segundo caso.

Um aspecto interessante do material é a introdução de sugestões de atividades para os professores realizarem com os alunos, tanto em sala de aula como em outros

contextos. São cinco oficinas, a saber: *A descoberta* (simulação de escavação de um sítio arqueológico); *História em Quadrinhos* (a partir do tema “o dia em que encontrei um sítio arqueológico”); *Preservação da Cultura Material* (simulação de enterramento de vestígios de diferentes matérias-primas para observação das diversas características de conservação dependendo do material); *Oficina de Cerâmica* (confeção de vasilhas de cerâmica a partir das técnicas dos roletes e da modelagem) e *Descobrimo um Objeto* (aplicação de um roteiro de análise de objetos a partir da metodologia da Educação Patrimonial).

Além das oficinas, outro recurso disponibilizado para o trabalho em sala de aula foi a partir das pranchas. Foram selecionadas dez imagens fotográficas para aprofundar as temáticas abordadas ao longo do material, a saber: Prancha 1 – Coleta de carvão para datação, Sambaqui Morro do Ouro; Prancha 2 – Sambaqui Enseada; Prancha 3 – Sepultamento S.4, Sambaqui Morro do Ouro; Prancha 4 – Flagrante feito pela Polícia Federal no Sambaqui Espinheiros I, semi destruído pela prefeitura de Joinville, em 1968; Prancha 5 – Zoólito estilizado (ave), Sítio Sambaqui Cubatãozinho; Prancha 6 – Lâmina de machado polida, Sítio Sambaqui Cubatãozinho; Prancha 7 – Adornos em osso; Prancha 8 – Oficina lítica de polimento, sítio Enseada, São Francisco do Sul; Prancha 9 – Fragmentos cerâmicos Itacaré, com decoração plástica unglada, sítio Enseada, São Francisco do Sul e Prancha 10 – Objetos arqueológicos do período pós-colonial (Arqueologia Histórica), Sítio Foz do Cubatão, Joinville. Juntamente com as imagens foram disponibilizadas informações sobre cada uma delas na publicação.

Não foi evidenciado qual a natureza do apoio do MASJ para o desenvolvimento deste projeto. No entanto, pela estrutura da publicação percebemos que houve a cessão de imagens tanto de pesquisas arqueológicas desenvolvidas pela instituição, quanto de seu acervo. A instituição também foi visitada por grupos de alunos participantes do projeto.

Porém é em relação à formatação do sub-projeto que a influência tornar-se mais evidente, tanto no aspecto de direcionamento das ações ao ensino formal e que revela estratégias semelhantes às desenvolvidas pelo Museu: trabalho prévio com professores, atrelamento dos conteúdos evidenciados pelas pesquisas arqueológicas ao currículo escolar, quanto pela adoção da metodologia da educação patrimonial como suporte, por exemplo, para o desenvolvimento das oficinas propostas. Quanto ao formato da publicação fica evidente uma aproximação ao modelo da série Guia Temático para Professores – Formas de Humanidade, desenvolvido pelo MAE/USP, a partir de 1998.

A estrutura da publicação não evidencia, no entanto, como se desenvolveu o subprojeto de educação patrimonial, neste sentido limita a análise quanto ao reconhecimento de outras influências; o fato de não ter conseguido realizar a entrevista com a equipe da empresa responsável pela execução do projeto também não permitiu o reconhecimento de outras possíveis intersecções.

III.III. - Ação Educativa do Museu Arqueológico de Xingó: *O Museu vai à Escola, A Escola vai ao Museu*

O Museu Arqueológico de Xingó (MAX), como já apontado, surge em um contexto diferenciado das outras duas instituições. Sua criação está diretamente relacionada a um projeto de levantamento arqueológico.

O MAX, fruto da parceria entre a Universidade Federal de Sergipe, a CHESF e a Petrobrás, iniciou, desde 1988, um convênio entre as citadas instituições para a realização de um amplo projeto de salvamento arqueológico na área que seria inundada pelo reservatório da usina hidrelétrica de Xingó.

O relatório referente a este contrato foi concluído em 1997, e as pesquisas revelaram uma área, ocupada pelo menos a partir de 9.000 anos A.P., com alto potencial arqueológico.

Foi neste contexto que se levantou a possibilidade de criação de um museu que possibilitasse a continuidade das pesquisas, bem como a comunicação dos conhecimentos produzidos de forma ampla e sistemática.

O MAX foi criado em 2001 por meio da parceria das três instituições acima indicadas. Desde, então, o Museu vem desenvolvendo projetos e ações que permitiram a consolidação de seu papel como uma importante instituição museológica no desenvolvimento da pesquisa arqueológica regional, assim como na aproximação desse conhecimento com as comunidades locais e de outras regiões do país.

Por tratar-se de um museu universitário, o que reforça o seu compromisso com a pesquisa, o ensino e a extensão, esta instituição, mesmo fora do campus, tem todo o aporte necessário para o desenvolvimento de suas ações numa perspectiva de média e longa duração.

O Museu de Arqueologia de Xingó, entendendo que a sua função não poderia se restringir às exposições do acervo resultante das pesquisas arqueológicas, destacou a ação educativa como uma de suas atividades primordiais. Por meio das experiências desenvolvidas, evidenciou-se a necessidade de o Museu estreitar sua relação com a sociedade, especialmente com a comunidade escolar.

Esta constatação contribuiu para que a Ação Educativa do MAX⁷⁶, em 2002, tomasse outra dimensão e, assim, numa articulação com a escola, priorizou atividades diretamente com o professor, acreditando no seu papel de liderança democrática para a condução das ações educacionais.

Na concepção de suas estratégias educativas, o Museu de Arqueologia de Xingó, definiu princípios norteadores, considerando que ações deveriam respaldar-se nas especificidades pertinentes à sua localização, uma vez que a sede do Museu fica afastada da cidade de Aracajú, o que dificulta o acesso e a comunicação. São eles:

1. estabelecer uma relação mais próxima entre as pesquisas desenvolvidas e seu acervo;
2. engendrar um leque de ações que atenda, pedagogicamente, às suas especificidades, sem perder de vista as peculiaridades das comunidades do seu entorno e a preocupação com a preservação e difusão da cultura regional e local e
3. definir o seu acervo como instrumento preponderante à consecução dos objetivos da ação educativa.

Os principais objetivos definidos para a Ação Educativa do MAX são:

1. desenvolver uma proposta educativa, tomando como referencial os conteúdos da pré-história brasileira e sergipana e a perspectiva pedagógica da escola;
2. discutir o caráter formativo dos conteúdos da pré-história sergipana, no contexto da Educação Patrimonial;
3. analisar a importância do resgate dos valores socioculturais locais, regionais e nacionais, com vistas à valorização do patrimônio cultural e à consolidação de identidades;

⁷⁶ Como não foi possível também realizar entrevista com os profissionais da área de educação do Museu, as informações foram obtidas a partir de materiais de divulgação, publicações e relatórios técnicos.

4. estabelecer relações entre o ontem e o hoje, tomando como parâmetro o conhecimento histórico-cultural resultante das pesquisas arqueológicas no contexto regional e
5. avaliar as atividades desenvolvidas à luz da relação MAX-ESCOLA-SOCIEDADE.

Dentre as ações educativas desenvolvidas, o projeto escolhido foi *O Museu vai à Escola, A Escola vai ao Museu*, pois se configura em uma prática sistemática, com vários desdobramentos e que recebeu em 2003, o Prêmio Loureiro Fernandes – categoria: Ação Educativa / área: Pré-História Brasileira, concedido pela Sociedade de Arqueologia Brasileira.

Nossa base de análise foi o material de apresentação deste Projeto para concorrer ao citado prêmio, bem como alguns dos produtos relacionados a este projeto, como a cartilha do MAX – *Xingó, uma aventura arqueológica no sertão* e o material didático voltado ao Ensino Médio – *A Pré-História Sergipana*.

O Museu vai à Escola, A Escola vai ao Museu desenvolvido com base nos princípios e metodologia da Educação Patrimonial busca propiciar aos alunos e professores um aprofundamento dos conteúdos sobre a pré-história sergipana e brasileira procurando criar uma consciência crítica acerca da valorização e preservação do patrimônio cultural regional.

O Projeto aqui analisado está estruturado em sub-projetos: *O MAX na prática pedagógica; Visitas programadas de docentes ao MAX, Férias arqueológicas e Visitas a escolas*. O objetivo dessas estratégias é, por meio de ações educativas diversificadas, realizadas no espaço escolar (formação de professores) e no espaço museal (visitas monitoradas para professores e alunos), provocar um diálogo constante entre os profissionais do museu, educadores e alunos.

As etapas metodológicas apresentadas como base estruturadora das ações são: sensibilização, vivência pedagógica e culminância. São exemplos das ações desenvolvidas: cursos de atualização para professores, palestras, encontros pedagógicos, oficinas pedagógicas, exposição, vídeos, demonstrações, encontros culturais, feiras de ciências. A adequação do conteúdo da pré-história à dinâmica do fazer pedagógico contribuiu para a elaboração e veiculação de um conjunto de recursos didáticos, a saber: Cartilha do MAX, exposição itinerante educativa do MAX, kit pedagógico, livro

didático, jogos educativos, mapas temáticos e vídeos. As ações são voltadas preferencialmente às escolas públicas na capital e no interior do estado.

Por meio de cada subprojeto é intenção buscar: uma nova mentalidade acerca dos conteúdos estudados a partir do acervo do Museu e de suas pesquisas; um tipo de trabalho pedagógico que estimule a intercomunicação entre os vários atores envolvidos nas atividades e a construção de um espaço interdisciplinar, que transcenda a singularidade de cada um dos participantes, em suas disciplinas de ensino e estudo, possibilitando uma aproximação dos campos de estudo na instituição escolar. Em outras palavras, os subprojetos deverão facilitar e promover o acesso ao conhecimento produzido pelo Museu, contribuir para romper os desafios impostos pela fragmentação do conhecimento na realidade educacional, e atuar como agentes de articulação do fazer histórico e do fazer pedagógico.

O subprojeto *O MAX na Prática Pedagógica* vem sendo desenvolvido, preferencialmente, com as escolas da rede pública de ensino (estadual e municipal) e, ocasionalmente, com a rede privada.

As atividades são implementadas em sintonia com o projeto pedagógico da escola e com as dificuldades inerentes ao sistema público de ensino, no que se refere aos aspectos estruturais da instituição, e às condições de trabalho do professor, incluídos, aí, o interesse e a disponibilidade para participar da experiência.

Este subprojeto priorizou o desenvolvimento das atividades a partir de um trabalho prévio com os professores, a fim de que estes, na prática pedagógica, consigam trabalhar com seus alunos conteúdos referentes às populações pretéritas que ocuparam aquele território, contribuindo para a socialização do conhecimento da pré-história oriundo das pesquisas desenvolvidas pelo MAX.

As atividades desenvolvidas são concentradas na Semana Pedagógica, que funciona como eixo norteador das ações educativas, desenvolvidas em três etapas, todas realizadas no espaço escolar, de maneira articulada, envolvendo professores e alunos.

1ª Etapa: Sensibilização

Esta etapa configura-se na apresentação da proposta às escolas, procurando sensibilizar os educadores quanto à pertinência e importância da introdução do conteúdo sobre a pré-história regional no currículo escolar.

O desenvolvimento desta etapa configura-se com um contato prévio com as escolas, apresentando o objetivo da proposta que envolve: contatos com a escola, para discussão da proposta junto à equipe diretiva; reuniões com a equipe técnica da unidade

de ensino e com os professores das disciplinas consideradas prioritárias (História, Geografia, Ciências, Biologia, Comunicação e Artes); discussão da proposta, no contexto das disciplinas, no currículo escolar; oferta de curso de atualização para professores, sobre a pré-história sergipana; palestras para os docentes das escolas envolvidas, sobre o conteúdo da pré-história sergipana, a partir do acervo museológico do MAX; definição de cronograma de atividades de participação do aluno; participação do MAX em eventos culturais nas escolas que envolvam o conteúdo inerente à proposta educativa do Museu; realização de oficinas pedagógicas; realização de encontros pedagógicos com os professores para discussão sobre a continuidade da experiência e sobre as atividades dos alunos.

No momento da sensibilização, são apresentados aos professores os recursos didáticos preparados pelo Museu: kit pedagógico, transparências, mapas, livro-texto, evidenciando a relação destes com os conteúdos a serem trabalhados pelos professores junto aos seus alunos.

2ª etapa: vivência pedagógica

A etapa de vivência pedagógica, compreendendo, em geral, uma semana de atividades em todos os turnos da escola, concentra as ações no período determinado, facilitando a participação de toda a escola. Além de oportunizar uma participação mais efetiva do aluno nas atividades da ação educativa e, em consequência, no processo de aprendizagem dos conteúdos relacionados à pré-história sergipana, vem contribuir para a sua formação, incentivando sua capacidade de descoberta e criatividade. A partir de cronograma elaborado pelos professores do MAX, em consonância com os docentes da escola, os alunos visitam, de forma orientada a *Exposição Itinerante do MAX* (esta exposição é composta por réplicas dos vestígios arqueológicos resgatados no salvamento arqueológico de Xingó e com representações do acervo museológico, expostas em banners, que retratam vários aspectos da cultura material e do cotidiano das comunidades pré-históricas xingoanas).

3ª etapa: culminância

Este terceiro momento do subprojeto *O MAX na Prática Pedagógica* compreende a etapa da culminância das atividades, envolvendo equipes técnica e diretiva da escola, professores e alunos e equipe da ação educativa do MAX, quando são desenvolvidas, simultaneamente, várias atividades, procurando-se articular os elementos do fazer histórico e do fazer pedagógico, tendo em vista, sempre, a relação do MAX com a escola e a sociedade.

Um dos objetivos dessa etapa consiste em demonstrar, para o aluno, alguns dos saberes e fazeres dos seus antepassados pré-históricos, ou seja, a cotidianidade do homem de Xingó. Podem ser consideradas atividades características desta etapa: a Exposição Itinerante Educativa do MAX; mostra de vídeo sobre o MAX e suas pesquisas; mostra de vídeo sobre exposições de curta duração do MAX; mostras dos fazeres do homem pré-histórico de Xingó (confeção de redes, de artefatos de cerâmica, pintura em suporte lítico e em material cerâmico, e reconstituição de peças cerâmicas); atividades lúdicas, como o emprego de jogos educativos (pescaria, dominó, quadro-comparativo e jogo da memória) enfatizando hábitos dos povos pré-históricos, ilustrações da cultura material, artefatos pré-históricos e atuais, utilização de imagens dos artefatos da cultura pré-histórica; exposição de resultados de pesquisas realizadas por professores e alunos sobre o conteúdo da pré-história, ou temas afins e premiação dos alunos que mais se destacaram em atividades pertinentes à ação educativa.

A etapa da culminância também vem sendo executada a partir de atividades desenvolvidas nas escolas, sob orientação dos professores e com apoio do MAX, a exemplo das Feiras de Ciências e Encontros Culturais onde os alunos apresentam resultados de pesquisas efetuadas, maquetes, dramatizações entre outras atividades.

Com base na metodologia da Educação Patrimonial, a etapa da culminância corresponderia à síntese e apropriação.

A avaliação das atividades é efetuada no decorrer do desenvolvimento das etapas metodológicas, com vistas a buscar subsídios que possibilitem uma análise da qualidade das ações desenvolvidas, sua aplicabilidade, compreensão e apropriação do conteúdo pelo educando, e comprometimento do professor para com os objetivos do projeto. Um instrumento de avaliação é aplicado, junto aos alunos, para verificar a sua empatia com os conteúdos da pré-história, sua motivação para a experiência e adequação das atividades desenvolvidas ao potencial do aluno do ensino fundamental e médio.

Também constituem objeto de avaliação, depoimentos de estudantes e professores, trabalhos didáticos elaborados pelos alunos e todos os resultados decorrentes da Ação Educativa do MAX, a exemplo das inúmeras visitas de estudantes ao Museu.

O subprojeto *Visitas Programadas de Docentes ao MAX* vem respondendo, de forma singular, aos objetivos propostos, no que tange a oportunizar ao professor, na perspectiva da Educação Patrimonial, uma gama de informações sobre a pré-história

sergipana, seus significados e relações com o presente, no contexto museológico do MAX.

São visitas com roteiro específico, com orientações pedagógica e cientificamente estruturadas, de forma a aguçar a observação, a despertar a curiosidade e o interesse dos docentes pelas evidências de um tempo, manifestadas por meio da cultura material e dos sentidos e valores a ela subjacentes.

As visitas acontecem no espaço expositivo, nos laboratórios de pesquisas arqueológicas e nos sítios arqueológicos; além da apresentação de vídeos e realização de palestras.

O subprojeto *Férias Arqueológicas* tem como objetivo inserir na pesquisa estudantes de graduação (de áreas afins à Arqueologia) ou ensino médio, como possibilidade de contato com as experiências de campo e laboratório, no âmbito dos estudos arqueológicos.

No período das férias escolares, o MAX procede à seleção de um grupo de alunos que permanece em Xingó durante um período estimado de quinze dias, participantes do trabalho de campo (escavações arqueológicas) e das pesquisas em laboratório, devidamente orientado por pesquisadores do Museu.

O subprojeto *Visitas a Escolas* foi planejado no sentido de divulgar o Museu e para estabelecer uma relação com a escola que estimulasse tanto a visita de alunos e professores ao Museu, em Xingó, quanto a inserção das escolas nas atividades do subprojeto *O MAX na Prática Pedagógica*, numa perspectiva mais sistemática da Educação Patrimonial.

As ações, desenvolvidas por pessoal devidamente especializado pelo MAX, são direcionadas a escolas da rede pública e privada, visando oferecer informações sobre o Museu e o seu potencial educativo, incluindo sessões de palestras sobre a Pré-história sergipana e o acervo do MAX, projeção de vídeos, distribuição de material de folheteria (folders, marcadores de texto, boletim informativo e cartazes), cartilha do MAX, revista e livro didático sobre a Pré-história sergipana, que favoreçam a motivação e o interesse pelo MAX e suas pesquisas.

Destaco aqui a apresentação de dois dos materiais citados que subsidiam várias das ações educacionais mencionadas.

A Cartilha do MAX, com o título *Xingó – uma aventura arqueológica no sertão*, voltada ao público infanto-juvenil, com o objetivo de divulgar o Museu e o desenvolvimento das pesquisas arqueológicas.

O material possui vinte páginas, com textos sucintos e muitas ilustrações. Está dividido da seguinte forma: *Uma Aventura, O Ambiente, A Vida na Região, Museu de Arqueologia de Xingó, Artefatos Líticos, Os Objetos de Cerâmica, Arte Rupestre, Restos Faunísticos, Morte: Espelho da Vida.*

Em *Uma Aventura*, os conceitos museu e arqueologia são definidos. Por tratar-se de um texto com poucas informações, foram elencados os principais elementos característicos desses conceitos, o que, no entanto, do meu ponto de vista, corrobora com algumas idéias equivocadas relacionadas a essas áreas. Por exemplo, o museu é definido como

lugar onde se reúnem e se expõem obras de arte, objetos e peças de valor para o homem e para a ciência. Nos museus, você encontrará pinturas, esculturas, objetos de cerâmica, de pedra ou de outros materiais construídos pelos nossos antepassados e que nos dão testemunho de sua passagem pelo planeta Terra.
(p.03) [grifo meu]

A apresentação do museu como um local que abriga artefatos do passado reforça uma idéia bastante difundida e presente no imaginário das pessoas, em nosso país, que é a associação dos museus a um lugar de coisas velhas; imagem esta que as instituições museológicas vêm procurando desmistificar ao longo dos últimos anos.

No caso específico do MAX, por tratar-se de um museu arqueológico, seu acervo constitui-se dos vestígios da ocupação humana na região, desde os tempos mais remotos quando a área começou a ser ocupada por pessoas. No entanto, o foco de análise desses vestígios do “passado” (que, na verdade, são contemporâneos, uma vez que foram recuperados no presente e conseqüentemente “sofreram” uma série de alterações desde sua elaboração até o momento em que foram localizados) é a partir de interesses e repertórios próprios do momento atual em que vivemos. Não cabe aos museus recuperarem “a vida” dos antepassados, mas sim trazer a tona questionamentos, reflexões que são pertinentes ao nosso tempo, a partir do conhecimento dos processos de longa duração que caracteriza a forma como esta região foi ocupada, e em boa medida, evidenciados pelos estudos arqueológicos.

Outro aspecto que gostaria de chamar a atenção é sobre a questão do objeto museológico como testemunho, o que em si é uma dimensão que compõe os objetos dessa natureza, mas que é compartilhada com outra dimensão, a do objeto-diálogo.

No que tange à definição da arqueologia, a publicação opta por uma definição clássica,

Arqueologia é uma ciência que estuda e reúne as coisas antigas feitas pelos homens primitivos e os restos de materiais que eles deixaram sobre o solo que, com o tempo, as tempestades, as enchentes, os ventos, foram soterrados. (p. 03)

Além de uma visão restritiva da ciência arqueológica, um ponto que considero problemático é a idéia de primitivo, que certamente deve estar referindo-se aos primeiros homens, mas que para o senso comum está ligado ao “homem das cavernas”, com hábitos rudes, vida precária e que combina com a imagem que está ao lado do texto: o desenho de um homem cabeludo, barbudo e com pêlos no corpo (imagem esta que permanece ao longo do texto).

Nas partes *O Ambiente e A Vida na Região*, o objetivo é apresentar os esforços dos primeiros habitantes da região em conhecer e apreender todas as dificuldades de domínio da natureza e a busca por formas de vencer os desafios impostos para a ocupação de uma área, como a construção de moradias “rústicas”, a confecção de artefatos voltados à caça, pesca e defesa e posteriormente a elaboração de artefatos cerâmicos e adornos. Há um destaque também para o desenvolvimento da arte rupestre. No entanto, outra questão que reforça a visão estereotipada desses primeiros habitantes é a qualificação de suas vidas como muito dura ou muito simples (referindo-se a poucos recursos); esses adjetivos são utilizados em relação a qual outro padrão?

Na parte central do material está uma apresentação do MAX, explicitando o porquê de sua criação e o que o público poderá encontrar durante a visita.

Os itens *Artefatos Líticos, Os Objetos de Cerâmica, Arte Rupestre, Restos Faunísticos e Morte: Espelho da Vida* apresentam, como os próprios títulos indicam, as principais características desses registros arqueológicos quanto à matéria-prima, tecnologias empregadas na construção dos artefatos, usos e informações que cada uma dessas categorias podem levantar acerca dos grupos que ocuparam a região no passado.

O apontamento das questões relacionadas às visões estereotipadas sobre as populações que ocuparam nosso território no passado não foi feito no sentido de desmerecer a qualidade do trabalho e nem o importante alcance desse material junto às populações locais, mas, no entanto, é de levantar a fragilidade que materiais dessa natureza, principalmente as tradicionais cartilhas, de que em uma tentativa de síntese extrema, aliada a certa “infantilização” da linguagem, acabam por reforçar preconceitos já bastante difundidos.

A também publicação didática, *A Pré-História Sergipana*, de Fernando Lins de Carvalho, voltado aos alunos do ensino médio, foi o primeiro material desta categoria veiculado desde que foram iniciadas pesquisas arqueológicas no contexto do convênio entre a CHESF e a UFS.

O livro tem noventa e uma páginas e está dividido em dois capítulos – *A Pré-História Brasileira* e *A Pré-História Sergipana* – e um apêndice.

O capítulo *A Pré-História Brasileira* procura apresentar o amplo processo de ocupação do nosso território, que o autor subdivide em culturas do pleistoceno e culturas do holoceno.

Faz uma breve introdução sobre como o conhecimento que será apresentado foi construído, mas sem citar o envolvimento da arqueologia na construção dessas informações.

Na parte sobre as Culturas do Pleistoceno, o autor apresenta a discussão sobre a chegada do homem ao Continente Americano a partir de algumas teorias propostas. Discute também a antiguidade do “homem brasileiro” e como foram desenvolvidos os métodos de datações absolutas.

Em Culturas do Holoceno, a subdivisão acontece entre pré-ceramistas e ceramistas; são apresentadas as principais culturas relacionadas a cada uma delas.

No caso das culturas pré-cerâmicas, como não há a presença de artefatos cerâmicos como o próprio nome revela, as culturas são classificadas a partir de uma tipologia lítica. Neste contexto, duas tradições são destacadas: a Umbu e a Humaitá. O autor apresenta, também, os grupos pré-ceramistas do litoral, os construtores de sambaquis.

As culturas dos ceramistas são indicadas a partir de tradições “arqueologicamente” identificadas, sendo que neste item elas são brevemente descritas, uma vez que algumas delas são encontradas na região sergipana e dessa forma foram melhor detalhadas no próximo capítulo da publicação.

A partir do atual estágio das pesquisas na região é possível identificar três culturas arqueológicas: Cultura Canindé (9.000 AP -), Cultura Aratu (800 a 1700 AP) e Cultura Tupiguarani (900 a 1900 AP). É a partir das discussões (baseadas em pesquisas arqueológicas em desenvolvimento e em estudos anteriores presentes na bibliografia) sobre as características que configuram essas três diferentes tradições que este capítulo foi construído.

Embora este livro tenha tido o cuidado de trazer informações aprofundadas sobre os dados e interpretações levantadas pelas pesquisas arqueológicas, mais que a maioria dos manuais didáticos, principalmente com enfoque maior na perspectiva regional; faltou reforçar o porquê da realização de pesquisas dessa natureza, o porquê da importância do conhecimento sobre as populações que ocuparam o mesmo território antes de nós, qual o papel do patrimônio arqueológico nesse contexto, entre outras questões.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que houve a preocupação e rigor de trazer a tona informações e termos técnicos⁷⁷, demonstrando a complexidade da construção do conhecimento sobre nosso passado pré-colonial a partir dos registros arqueológicos, não foi feita “a ponte” sobre o porquê esses estudos são realizados.

A impossibilidade de realização da entrevista junto à equipe responsável pelo desenvolvimento das ações educacionais no MAX limitou o alcance quanto à repercussão dos dados apontados. De qualquer maneira, é conhecida a constante preocupação desta instituição em realizar avaliações quanto ao direcionamento de suas ações tanto no aspecto do desenvolvimento das pesquisas arqueológicas, quanto em relação a interface desse conhecimento produzido junto aos diversos perfis de público com os quais atua, por meio de suas exposições, ação educativa e publicações. A realização anual do Workshop Arqueológico de Xingó, com a presença de especialistas, muitos deles assessores de áreas de pesquisas do Museu, é um exemplo concreto nesse sentido.

Em termos bastante abrangentes, na tentativa aqui realizada, de buscar evidenciar as possíveis interfaces e influências entre a arqueologia acadêmica e arqueologia preventiva, como o foco direcionado no desenvolvimento das ações educacionais, acredito ter sido possível identificar parâmetros desenvolvidos pelas instituições museológicas tradicionalmente responsáveis pela comunicação do conhecimento arqueológico junto à sociedade, desde as ações embrionárias realizadas no início da década de 1980, no desenvolvimento dos projetos / programas de educação patrimonial aqui apresentados, vinculados à arqueologia preventiva.

As principais características que indicam continuidades e/ou influências são: grande enfoque e/ou parceria com o ensino formal – estratégias voltadas aos

⁷⁷ Inclusive com a preocupação em utilizar recursos que facilitassem o esclarecimento de termos técnicos. No decorrer do texto, o autor, como estratégia, utilizou *BOXES* – caixas destacadas que explicam os termos utilizados.

professores, vínculo dos aspectos abordados ao currículo escolar, produção de materiais didáticos voltados ao universo escolar.

Outro aspecto presente é adoção da metodologia da educação patrimonial como uma possibilidade de alfabetização cultural, considerando os grupos sociais para quem são direcionadas às ações como totalmente iniciantes quanto aos conteúdos e reflexões suscitados pelos estudos arqueológicos; isto em certa medida justifica a opção pelas cartilhas (em boa parte dos casos no formato de histórias em quadrinhos) que sinalizam a perspectiva de alfabetização, e em muitos casos com uma tendência de infantilização dos assuntos abordados.

Neste aspecto específico, considero que mesmo embora em muitas situações os grupos com os quais se inicia este processo de discussão acerca das possíveis relações estabelecidas com o patrimônio arqueológico partem de um “desconhecimento” quanto aos aspectos que pretendem ser abordados, a partir de um viés científico-acadêmico e de uma linguagem específica como possibilidade de leitura, há outros conhecimentos / enfoques / interesses envolvidos nestas relações que prevêm uma abertura da equipe proponente para inserção de novos parâmetros para o redirecionamento de variadas possibilidades de leitura, que se apresenta muitas vezes de forma tão complexa, que transcende totalmente o momento da alfabetização.

Dessa forma a partir de uma perspectiva freireana o que aqui quero apontar é a necessidade de pleno conhecimento dos contextos em que vivem os grupos sociais com os quais trabalhamos e como esses diferentes contextos podem redirecionar o desenvolvimento das ações educacionais. Como bem pontua Paulo Freire *o objetivo da educação é o desenvolvimento de múltiplas alfabetizações e múltiplos discursos*. (2001: 58)

Outro aspecto relevante é que a alfabetização, em qualquer situação em que se desenvolva, é parte de um processo e não a finalidade única. Nesse sentido os programas de educação patrimonial precisam prever ações que se desenvolvam em uma perspectiva contínua e sistêmica para que não se vejam interrompidos processos de apropriação e valorização cultural tão proclamados por estes trabalhos.

Um caminho para chegarmos à dimensão quanto ao alcance de nossas ações é a realização permanente de avaliações; além da avaliação formativa, presente em todos os momentos de desenvolvimento das ações, é necessário o acompanhamento em uma perspectiva de, no mínimo, médio prazo.

Tenho consciência que o ideal para o desenvolvimento deste capítulo teria sido o contato com o público-alvo de cada um dos projetos aqui analisados, porém este processo demandaria um tempo de pesquisa não viável no âmbito desta tese.

Capítulo IV

O Programa de Educação Patrimonial no Projeto de Levantamento Arqueológico do Gasoduto Coari-Manaus (AM)



Foto: Maurício de Paiva

Cada objeto patrimonial é um campo de forças opostas que cumpre levar a uma situação de equilíbrio, singular em cada caso. (Choay, 2006: 203)

O objeto antigo, obviamente, foi fabricado e manipulado em tempo anterior ao nosso, atendendo às contingências sociais, econômicas, tecnológicas, culturais, etc. desse tempo. Nessa medida, deveria ter vários usos e funções, utilitários ou simbólicos. No entanto, imerso na nossa contemporaneidade, decorando ambientes, integrando coleções ou institucionalizado no museu, o objeto antigo tem todos os seus significados, usos e funções anteriores drenados, e se recicla, aqui e agora, essencialmente, como objeto-portador-de-sentido. Assim, por exemplo, todo eventual valor de uso subsistente converte-se em valor cognitivo o que, por sua vez, pode alimentar outros valores que o passado acentua ou legitima. Longe, pois, de representar a sobrevivência, ainda que fragmentada, de uma certa ordem tradicional, é do presente, indica Jean Baudrillard, que ele tira sua existência. E é do presente que deriva sua ambigüidade. (Meneses, 1992: 12)

O presente capítulo objetiva apresentar o desenvolvimento do Programa de Educação Patrimonial no contexto do Projeto de Levantamento Arqueológico do Gasoduto Coari-Manaus, no Estado do Amazonas.

O Projeto de Levantamento Arqueológico⁷⁸ em questão foi desenvolvido a partir do contrato estabelecido entre a Universidade de São Paulo, por meio do Museu de Arqueologia e Etnologia, e a Petrobras. Os trabalhos tiveram início no ano de 2005.

A estrutura do capítulo foi pensada para em um primeiro momento trazer para discussão os parâmetros utilizados quanto às concepções sobre a categoria patrimônio e minha postura quanto ao campo da educação; em seguida trago a caracterização do território onde as ações foram realizadas; depois uma contextualização sobre o estado da arte das pesquisas arqueológicas na região amazônica, com destaque para o Projeto Amazônia Central e resultados preliminares das pesquisas realizadas na área de abrangência do gasoduto; para por fim apresentar as estratégias educacionais adotadas pelo Programa de Educação Patrimonial e suas possibilidades de desdobramentos.

O objetivo em iniciar o capítulo com a discussão atual em torno da categoria patrimônio é evidenciar a complexidade das relações que gravitam em torno desse conceito. A seguir apresento breves considerações acerca da prática pedagógica freireana⁷⁹ que, em linhas gerais, orientam minha atuação como educadora.

A proposta em realizar uma retomada do histórico sobre o desenvolvimento das pesquisas arqueológicas na região amazônica é para evidenciar o diálogo que as pesquisas realizadas no contexto deste Projeto de Levantamento Arqueológico mantêm com outros projetos de pesquisa, como o caso específico do Projeto Amazônia Central, bem como com outros modelos interpretativos e hipóteses levantadas por outros projetos de pesquisa em andamento na região. Em linhas gerais, podemos pensar em alguns problemas de pesquisa numa perspectiva macro-regional, como, por exemplo, a origem da cerâmica policroma, a origem da domesticação de alimentos, a formação de solos antropogênicos (Terra Preta de Índio) e suas dispersões.

O destaque, neste capítulo, também, para as estratégias utilizadas no desenvolvimento deste projeto de levantamento arqueológico bem como para a análise de seus resultados preliminares é para apresentar os pontos de partida específicos a partir dos quais o programa de educação patrimonial foi planejado e executado.

⁷⁸ A coordenação geral deste projeto foi do arqueólogo e docente do MAE/USP Eduardo Góes Neves.

⁷⁹ Aqui me refiro aos princípios adotados pelo educador Paulo Freire no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Por fim, será apresentado o programa de educação patrimonial a partir de uma apresentação das características territoriais e das estratégias educacionais planejadas para sua execução.

Vale destacar que as ações foram concebidas a partir de uma perspectiva processual e sistêmica, com ações que visaram desdobramentos a médio e longo prazos e a partir dos referenciais teórico-metodológicos da musealização da arqueologia, ou seja, a partir dos princípios de salvaguarda e comunicação do patrimônio arqueológico.

Isto não significa dizer que o programa de educação patrimonial em questão deu conta de abranger todos os procedimentos inerentes à cadeia operatória museológica, porém, as ações foram planejadas em conexão com outras estratégias em desenvolvimento e/ou planejadas com vistas ao gerenciamento do patrimônio arqueológico fruto do projeto de levantamento arqueológico no gasoduto, bem como de outras pesquisas e projetos em desenvolvimento.

IV.I.– Patrimônio e educação: premissas para o desenvolvimento de ações educacionais no contexto das pesquisas arqueológicas na Amazônia

A categoria patrimônio está entre àqueles conceitos que apresentam uma gama variada de definições, abrangências, desdobramentos, algumas vezes em uma direção complementar, em outros casos em uma perspectiva antagônica. É vasto o campo de estudos em torno desta temática e está presente na literatura de diferentes áreas como antropologia, arqueologia, história e museologia. A discussão aqui proposta, longe de pretender esgotar o tema, tem uma dimensão centralizadora em relação aos objetivos e estratégias do estudo de caso ora apresentado.

Em seu significado original (em termos de origem) a palavra patrimônio está associada à idéia de herança, o que é transmitido pelos pais aos filhos; tem sua relação “às estruturas familiares, econômicas e jurídicas de uma sociedade estável, enraizada no tempo e no espaço”. (Choay, 2006:11) Este conceito caminhou de uma perspectiva individualizada e nuclear para uma abrangência coletiva. Segundo Choay,

O culto que se rende hoje ao patrimônio histórico deve merecer de nós mais do que uma simples aprovação. Ele requer um questionamento, porque se constitui num elemento revelador, negligenciado, mas brilhante, de uma condição da sociedade e das questões que ela encerra. (2006: 12)

É interessante também perceber como em alguns contextos⁸⁰, alheios aos princípios e valores ocidentais, passaram a reconhecer a importância de uma história universal possivelmente impressa no patrimônio cultural, por meio da conservação de determinados testemunhos, bem como a implantação de museus como forma de garantir tal preservação, além da comunicação dos bens patrimoniais.

Em outros contextos (diferentes dos exemplos trazidos por Choay, onde os valores ocidentais foram incorporados na lógica de preservação e valorização dos bens patrimoniais), a relação que se estabelece com o patrimônio caminha para uma lógica totalmente diversa da européia. Um caso, exemplificado abaixo, evidencia outras possibilidades semânticas.

É sobre a experiência vivida por Fordred-Green&Neves&Green (2001) junto ao grupo indígena Palikur, no estado do Amapá. Estes profissionais foram convidados para visitar esta área indígena onde as peças arqueológicas vem sendo continuamente comercializadas via território das Guianas. Quando os indígenas foram questionados sobre tal procedimento responderam que os referenciais culturais relativos à ancestralidade do grupo não estão impressos nos vestígios arqueológicos e sim nas narrativas inscritas na paisagem e que os ensinamentos relacionados a estes aspectos tradicionais são transmitidos às gerações futuras por meio das histórias orais.

Neste caso, os arqueólogos reconheceram o poder limitante de suas intenções preservacionistas com vistas a estabelecer uma relação inexistente e ilusória entre aquele grupo cultural e o patrimônio arqueológico.

No entanto, longe de defender uma posição autoritária e impositiva quanto ao papel das pesquisas arqueológicas em contextos culturais que apresentam características desta natureza, aposto na relação dialógica, o que implica em tentativas de negociação e de possíveis parcerias diante de cenários conflitantes. Neste aspecto específico, um caminho possível seria discutir com o grupo sobre as possíveis conseqüências positivas da permanência do patrimônio arqueológico em seu território, pois mesmo que, enquanto grupo cultural, não reconheça sua importância, este patrimônio poderia comunicar referenciais de sua cultura a outros grupos que dominam códigos culturais presentes, por exemplo, nos vestígios arqueológicos. Os palikur poderiam valer-se da comunicação de aspectos culturais que consideram relevantes a partir de códigos

⁸⁰ Em relação aos contextos não ocidentais, Françoise Choay traz como exemplo o caso do Japão, com a abertura Meiji, na década de 1870 e a China que somente na década de 1970, cem anos depois, começou a interessar-se pelos seus monumentos históricos. (2006: 14)

culturais dominados por outros grupos, a partir de uma relação de respeito e valorização e não por meio de uma relação pouco profícua como a venda do material arqueológico.

É reconhecida a extensão que se deu nos últimos tempos em termos tipológicos, cronológicos e geográficos e também de público, a partir do padrão europeu desenvolvido principalmente em território francês, este modelo, caracterizado por Choay de “inflação patrimonial”, mesmo nos domínios europeus, vem sofrendo pressão quanto a alguns efeitos negativos “*tais como turismo, custos de manutenção, inadequação aos usos atuais e paralisação de outros grandes projetos de organização do espaço urbano.*” (Choay, 2006: 15)

Geralmente os estudos sobre a categoria vinculam seu surgimento à formação dos Estados Nacionais; este atrelamento procede, mas não é restritivo, uma vez que as bases dessa invenção moderna retrocedem à Antiguidade e ao período medieval, e pode ser extrapolada a outros contextos culturais, ou seja, *não se restringe às modernas sociedades ocidentais.* (Gonçalves, 2005: 22)

A autora francesa Françoise Choay realiza seu estudo⁸¹ a partir da retomada das origens do significado dos monumentos, mas não em uma perspectiva histórica, e propõe que sua função original relaciona-se à origem etimológica do termo, proveniente do latim *monumentum* (derivado de *monere*= advertir, lembrar). É na direção, então, da relação desta categoria com o tempo vivido e sua função evocativa do passado, base constitutiva da memória coletiva, que fundamenta sua argumentação. O que a interessa é o aspecto que considera essencial do monumento: sua função antropológica. (2006, 17-18)

No entanto, esta categoria vai assumindo outros contornos. Relegando sua função original, seu potencial evocativo, dá lugar, em determinados contextos, a uma apreciação prioritariamente estética e técnica. A autora atribui esse caminho, no contexto ocidental, pelo menos a dois fatores: o desenvolvimento do conceito de arte a partir do Renascimento e o aperfeiçoamento e difusão, do que a autora denomina memórias artificiais.

Essa discussão pode ser transferida para outras situações, não apoiada, porém, nos mesmos argumentos, onde não necessariamente a globalização ou o turismo são as grandes questões que caracterizam esse afastamento, mas se o possível elo que

⁸¹ A autora, no início da obra, explicita qual o recorte – geográfico, cronológico e tipológico – que orienta seu trabalho: FALTA, no entanto, considero que a base de sua discussão tem aplicabilidade à outras categorias de patrimônio cultural. É nesse sentido que as trago aqui para compor a presente discussão.

caracteriza sua função memorial não for identificado é muito difícil estabelecer uma ponte (ou pontes), ou mesmo compreender as relações ou não relações estabelecidas no decorrer da existência de determinado patrimônio.

Choay caminha em sua análise evidenciando a diferenciação entre monumento x monumento histórico (2006: 25-27). Aponta que, embora, em muitas situações essas categorias se confundam, elas têm em suas origens aspectos diferenciadores. Alguns fatores que as distinguem são evidenciados pela autora:

Monumento	Monumento histórico
Criação universal (presente em diferentes culturas)	criação ocidental (este conceito difundiu-se para outros a partir da segunda metade do séc. XIX)
função deliberada <i>a priori</i>	função deliberada <i>a posteriori</i>
“preso” a um passado determinado (função de fazer reviver um passado específico)	relacionado ao presente. Destaca-se: sua função cognitiva (memória viva e em uma perspectiva de duração) e valor estético (como obra de arte, sem a mediação da memória ou da história).
sua conservação é a princípio desejada, porém a destruição pode acontecer por desuso ou por um “certo” planejamento – na tentativa de apagar determinados referenciais de identidade ou por uma necessidade ritual ou criativa que planeja modificações e/ou destruição parcial vinculadas a questões culturais.	conservação incondicional (a partir de referenciais históricos). Neste contexto que se desenvolvem os projetos de conservação, a legislação de proteção, forma de restauração.

Tabela 5: Comparação entre monumento histórico e monumento a partir dos pressupostos de Françoise Choay

Apresento a seguir um breve histórico sobre o desenvolvimento do conceito patrimônio no contexto ocidental, a partir de um estudo elaborado pela historiadora francesa, Françoise Choay, que embora tenha o foco direcionado aos referenciais europeus e nos bens culturais representados pela arquitetura e pelas cidades, a discussão por ela apresentada, e que, também, abrange dos tempos medievais até a segunda

metade do século XX é parâmetro para compreensão de como esta categoria vem sendo utilizada nas discussões e projetos de valorização e preservação patrimoniais.

O conceito de monumento histórico remonta ao *Quattrocento*, mas sua formação tem origens mais recuadas.

Em Roma, onde se inicia a formação de um mercado de arte, com a presença de especialistas, colecionadores e eruditos, indica um modelo para o desenvolvimento da sociedade ocidental. Essa comparação deve ser apreciada com cautela uma vez que o patrimônio (edifícios e objetos), reunido e preservado, tem uma escolha aleatória, não investida de valor histórico. Outro aspecto que alerta para um cuidado nesta comparação é em um sentido étnico e cronológico: os objetos que encantaram os atálidas e os romanos eram de origem grega, *seu valor não se prende à sua relação com uma história à qual conferissem autenticidade ou permitissem datar nem à sua antigüidade: dão a conhecer as realizações de uma civilização superior*, uma relação que se estabelecia pela apropriação (Choay, 2006: 33-34). Segundo a autora, (...) *as preferências e escolhas não são orientadas por uma visão do passado. Para que se possa, com razão, falar de monumento histórico, falta a essa época o distanciamento da história, apoiado num projeto deliberado de preservação* (35)

Durante a Idade Média a visão cristã e a falta de sentido que viam nos edifícios da Antiguidade levaram em boa medida à destruição e/ou reapropriação destes. O clero, porém, embora rechaçassem o mundo pagão, foi o maior incentivador da conservação de vários edifícios clássicos. Esta tendência pode ser avaliada, segundo Choay, a partir de duas perspectivas, primeiramente devido à conjuntura econômica, a crise não favorecia a construção de edifícios grandiosos, e em segundo lugar, pela relação que o patrimônio tinha com o saber herdado por estes eruditos, uma vez que os integrantes da igreja cristã, neste momento, foram os únicos depositários do conhecimento clássico, (...) *encanto intelectual, claro, mas também sensibilidade: as obras antigas fascinam por suas dimensões, por seu refinamento e a maestria de sua execução, pela riqueza de seus materiais.* (2006: 37)

No *Quattrocento* foi reconhecido e assumido o distanciamento histórico entre o patrimônio clássico (o interesse inicial era somente nos objetos e edifícios da Antigüidade) e o mundo contemporâneo em questão. Identificou-se o poder de mediação, este patrimônio era prova de autenticidade e ratificava o que estava escrito nos livros. Sua característica de testemunho sobre o que está registrado nos textos que lhe conferia o maior interesse. Essa abordagem literária passou por transformações à

medida que os “homens da arte” começaram a interessar-se pela formas de tal patrimônio, isto aconteceu na passagem do século XIV para o século XV. Nesta intersecção de interesses, o diálogo que se estabeleceu entre, de um lado humanistas, que privilegiavam a autenticidade e a confirmação do que já havia sido expresso nos textos antigos e de outro, os artistas, atentos aos aspectos estéticos, que se estabeleceram as bases efetivas para a conceitualização de monumento histórico. (Choay, 2006: 45-50). Este reconhecimento caminhou para uma organização quanto à conservação desse patrimônio.

Após esse período, o reconhecimento da importância dos monumentos antigos, tem seu conceito alargado, em termos geográficos e temporais. Durante os séculos XVII e XVIII, outros locais passaram a ser visitados e há o início pelo interesse da descoberta de testemunhos materiais relativos a histórias nacionais. Para Choay,

Pouco a pouco, as antiguidades adquirem uma nova coerência visual e semântica, confirmada pelo trabalho epistêmico do século XVIII iluminista e por seu projeto de democratização do saber. O museu, que recebe seu nome [do grego mouseion= templo das musas] mais ou menos ao mesmo tempo em que o monumento histórico, institucionaliza a conservação material das pinturas, esculturas e objetos de arte antigos e prepara o caminho para a conservação dos monumentos da arquitetura. (2006: 62)

O aprofundamento dessa tendência aconteceu por meio da atuação dos antiquários que viam nos testemunhos materiais também uma forma de confirmação do que estava escrito nos textos clássicos, porém a partir de outra lógica hierárquica, diferente dos humanistas do século XV, eles desconfiavam dos textos, conferindo maior credibilidade ao patrimônio material. Ainda segundo Choay,

A importância atribuída pelos antiquários aos testemunhos da cultura material e das belas-artes não é senão um caso particular do triunfo geral da observação concreta sobre a tradição oral e escrita, do testemunho visual sobre autoridade dos textos. Entre o século XVI e o fim do Iluminismo, o estudo das antiguidades evolui segundo uma abordagem comparável à das ciências naturais: ele busca uma mesma descrição, controlável e, portanto, confiável de seus objetos. (2006, 76)

Para os antiquários o principal objetivo era fazer emergir um passado, por meio dos vestígios materiais “sobreviventes”, a partir de classificações tipológicas e quando possível chegar ao estabelecimento de seqüências cronológicas; no entanto, esbarraram

em dificuldades quanto a, ainda, uma grande valorização dos textos, ao despreparo para o método da observação científica e a insuficiência do material arqueológico, devidamente analisado. Este período, e conseqüentemente esta perspectiva de análise, foi, porém, favorecida pelo desenvolvimento do conhecimento científico, principalmente da geologia, paleontologia e historiografia moderna. *Esta 'história' finalmente crítica foi definida com perspicácia por Momigliano como a síntese do procedimento analítico dos antiquários e da abordagem interpretativa dos filósofos-historiadores do Iluminismo.* (Choay, 2006: 79-84)

No Renascimento, com a expansão de um mercado interessado em obras de arte, respaldado pelo aprofundamento sobre história da arte e pelas descobertas arqueológicas, multiplicaram-se as coleções privadas e o surgimento de museus. Esse fato se dá como conseqüência do projeto iluminista de democratização do saber.

O período da Revolução Francesa, embora tenha trazido uma carga de destruição e vandalismo ideológico, revela um importante projeto de conservação do patrimônio histórico. Os bens do clero e da Coroa foram transferidos para a nação.⁸² Nesse movimento o patrimônio é apresentado em uma perspectiva homogeneizadora. Um dos primeiros passos na direção de organizar essa transferência patrimonial foi a realização de um inventário e a discussão sobre um plano de gestão que priorizasse o interesse coletivo.

Quanto aos bens móveis⁸³, estes foram encaminhados aos museus e sob a guarda destas instituições o projeto era que servissem à instrução da nação, em uma perspectiva cívica.

A luta travada no período pós-revolução demonstrou, em uma leitura superficial, um viés antagônico: de um lado uma tendência de conservação dos bens patrimoniais que colaborariam no projeto de formação da nação e em outro aspecto, o vandalismo revolucionário, fruto do mesmo movimento, no sentido de apagar referenciais de modelos incompatíveis ao novo projeto político. Essa aparente dicotomia foi relativizada na medida em que,

Romper com o passado não significa abolir sua memória nem destruir seus monumentos, mas conservar tanto uma quanto outros, num movimento dialético que, de forma simultânea,

⁸² Este processo de transferência inicia-se em 1789, como um dos primeiros atos da Constituinte. (Choay, 2006: 98)

⁸³ A outra categoria que foi instituída pela legislação francesa foi a de bens imóveis (monumentos).

*assume e ultrapassa seu sentido histórico original, integrando-o num novo estrato semântico*⁸⁴. (Choay, 2006: 113)

Como herança desse movimento revolucionário, foi o valor nacional que direcionou todo o projeto de conservação do patrimônio histórico. A partir desse ponto de vista outros valores somaram-se ao principal como o cognitivo, econômico e artístico e novos usos foram-lhes atribuídos como científicos, educativos e práticos. (117-119)

O período da era industrial que se estende até a década de 1960 pode ser reconhecido por sua responsabilidade pelo estabelecimento de um novo status ao monumento histórico, foi destacado seu valor estético, ligando ao universo da história da arte⁸⁵. Segundo Choay,

A revolução industrial como um processo em desenvolvimento planetário dava, virtualmente, uma dimensão universal ao conhecimento de monumento histórico, aplicável em escala mundial. Como processo remediável, a industrialização do mundo contribuiu, por um lado, para generalizar e acelerar o estabelecimento de leis visando à proteção do monumento histórico e, por outro, para fazer da restauração uma disciplina integral, que acompanha os progressos de história da arte. (2006: 127)

A partir do século XIX é reconhecido o caráter de originalidade dos monumentos históricos e a impossibilidade de substituição causou danos irreparáveis implicassem em sua perda. Esta consciência, e de certa forma medo e preocupação, esteve associada ao seu valor memorial. A partir dessa concepção, seu caráter de testemunho, de elo com o passado fez-se emergir a partir de uma memória afetiva.

Trazendo à memória afetiva a dimensão sagrada das obras humanas, o monumento histórico adquire, além disso, uma universalidade sem precedentes. O monumento tradicional, sem qualificativos, era universalmente difundido, mas fazia reviver os passados particulares de comunidades específicas; o monumento histórico fazia até então referência a uma concepção ocidental da história e a suas dimensões nacionais.(...) Quaisquer que tenham sido a civilização ou o grupo social que o erigiram, ele se dirige igualmente a todos os homens. (Choay, 2006: 142)

⁸⁴ Esta perspectiva foi apoiada nos critérios inspirados em Robespierre. (Choay, 2006: 113)

⁸⁵ Com o desenvolvimento científico do século XIX, de vários ramos do saber, e da história em particular, o valor cognitivo dos monumentos históricos foi perdendo força, revelando a atenção para o documento escrito.

A nova lógica instituída pelo processo acelerado da industrialização levou por outro lado à pressão quanto à forma de organização social e conseqüentemente a uma maneira diferenciada de ocupação do espaço. Nesta perspectiva, muitos monumentos históricos passaram a impedir esse *modus vivendi*, tornando-se obstáculos. Diante desse contexto, defensores do patrimônio pressionaram no sentido de estabelecimento de uma legislação protecionista, bem como, no desenvolvimento de uma disciplina de conservação; este é o cenário do século XIX e que adentra ao século XX.

Após 1960,

A mundialização dos valores e das referências ocidentais contribuiu para a expansão ecumênica das práticas patrimoniais. Essa expansão pode ser simbolizada pela Convenção relativa à proteção do patrimônio mundial cultural e natural, adotada em 1972 pela Assembléia Geral da UNESCO. Esse texto baseava o conceito de patrimônio cultural universal no de monumento histórico – monumentos, conjuntos de edifícios, sítios arqueológicos ou conjuntos que apresentem ‘um valor universal excepcional do ponto de vista da história da arte ou da ciência’. Estava assim proclamada a universalidade do sistema ocidental de pensamento e de valores quanto a esse tema. (Choay, 2006: 207)

O processo de universalização, proposto pela Convenção acima citada, criou parâmetros, a serem seguidos pelos países que a ratificaram, quanto aos procedimentos que deveriam estar na base da política patrimonial em relação à *identificação, proteção, valorização e transmissão do patrimônio cultural às futuras gerações*. (Choay, 2006: 208)

Em relação ao processo de transmissão do patrimônio cultural, em consonância ao projeto herdado do Iluminismo, de democratização do saber, investiram-se grandes esforços no sentido de ampliar e diversificar públicos por meio de ações museológicas, principalmente estratégias educativas ou como preferem alguns autores, de animação cultural, e o turismo cultural. Choay caracteriza como indústria cultural este movimento de difusão da cultura voltado ao consumo de massa. (2006, 210-211)

Esta tendência que hoje se espalha por diversos países e pode ser considerada em alguns casos como tendo um efeito contrário ao previamente proposto, no sentido que a valorização pensada inicialmente a partir de uma perspectiva democrática e social assume contornos predominantemente econômicos, fundamentado principalmente pelas estratégias desenvolvimentistas e pelo turismo. Para Choay,

(...) o empreendimento traz, no entanto, efeitos secundários, em geral perversos. A “embalagem” que se dá ao patrimônio histórico urbano [que pode ser estendido também a outras categorias] tendo em vista seu consumo cultural, assim como o fato de ser alvo de investimentos do mercado imobiliário de prestígio, tende a excluir dele as populações locais não privilegiadas e, como elas, suas atividades tradicionais e modestamente cotidianas. (2006: 226)

Aliado ao predomínio econômico está a relação do público com o patrimônio, que vem assumindo características preocupantes. A indústria cultural, de maneira geral, não está preparada e direcionada a viabilizar um contato do público com o patrimônio na perspectiva de propiciar acesso e reflexão crítica em relação à produção do conhecimento histórico e científico e estimular a fruição estética e sim caminha mais na vertente do entretenimento e do espetáculo. Esta forma de relacionamento não favorece ao público, nem tampouco a classe de intelectuais que continua mantendo uma relação diferenciada com este patrimônio. Como bem destaca Choay,

Para os especialistas, historiadores, arqueólogos, historiadores da arte, arquitetos, esse patrimônio continua sendo, efetivamente, um vasto campo de pesquisas e de descobertas, cuja valorização representa, quando muito, um incômodo e um aborrecimento. (2006: 228)

Neste aspecto, da relação dos especialistas com as ações de valorização (como Choay as denomina), gostaria de apontar alguns questionamentos. No caso específico da arqueologia hoje é relativamente comum os pesquisadores assumirem a necessidade de ações de divulgação do conhecimento por eles produzido, porém o que move esta preocupação, e que em alguns casos pode-se chamar de aceitação, é o aspecto sobre o qual proponho reflexão. Muitas vezes os arqueólogos desenvolvem ações de valorização, ou contratam profissionais especializados para fazê-lo, em uma perspectiva de favorecimento do seu próprio trabalho, ou seja, para que eles consigam realizar suas pesquisas, consideram importante o apoio da população local onde os sítios arqueológicos estão localizados; outra justificativa muito comum é em relação à preservação dos sítios arqueológicos, e conseqüentemente dos bens patrimoniais neles encontrados. No meu ponto de vista, estes argumentos deveriam ser apresentados em uma perspectiva invertida, ou seja, o que justifica a realização de pesquisas em determinados territórios é a valorização da população que hoje lá se encontra; bem como a preservação dos bens patrimoniais também se justifica para que a sociedade se

reconheça e/ou se questione a partir desses referenciais. Em termos teóricos, para citar alguns exemplos, a arqueologia social (Lumbreras, 2005) e a arqueologia pública apoiada na linha teórica do pós-processualismo caminham nesta direção (Hoder, 1986; Skanks & Tilley, 1992; Merriman (org.), 2004). Porém esta consciência está longe de ser praticada pela maioria dos arqueólogos.

A animação cultural, uma das formas predominantes de valorização, na medida em que atua em uma perspectiva de consumo, não prioriza a apropriação específica de cada indivíduo; ou melhor, considera que o desejo deste público é permanecer na inércia e que toda a ação deve estar por conta dos animadores e das estratégias de mediação⁸⁶. A partir desta perspectiva, anulam-se as experiências prévias do público, suas inúmeras possibilidades de leitura e interpretação, ou seja, os variados contornos semânticos que poderão apresentar-se.

Os modelos são estabelecidos a partir de uma linguagem comum e um conjunto de referenciais considerados base para qualquer público – será isso possível? Não é um processo que se retroalimenta, pelo contrário, tende a permanecer estático, em uma perspectiva que define toda a estratégia *a priori*.

Outro aspecto é o despreparo de boa parte dos profissionais, responsáveis por esta valorização, geralmente falta formação especializada sobre os conhecimentos específicos suscitados pelo patrimônio em questão, além de muitas vezes não haver aprofundamento teórico nem mesmo na área de comunicação. Os processos de comunicação são vistos muitas vezes como uma simples decodificação de assuntos específicos para um público leigo, em outras palavras, é falar fácil para pessoas que desconhecessem determinada área.

Embora a análise histórica realizada por Choay, aqui brevemente apresentada, tenha seu enfoque na perspectiva dos monumentos arquitetônicos, em um contexto específico europeu, como já apontado anteriormente, acredito que essa discussão pode ser considerada a base para o entendimento e construção de outras categorias patrimoniais, e em outros contextos geográficos, uma vez que a discussão sobre os bens patrimoniais, em muitos casos, faz-se atrelada a este modelo.

Diante da multiplicidade de aspectos que hoje se revela em torno das discussões sobre o conceito patrimônio, parto aqui do pressuposto quanto à importância desta

⁸⁶ Choay considera como “efeitos especiais, comentários audiovisuais, passando pela reconstituição de cenas históricas imaginárias, recorrendo-se a atores, manequins, marionetes ou imagens digitais” (Choay, 2006: 216)

categoria. Seja patrimônio cultural, etnográfico, histórico, arquitetônico, genético, ecológico, rural, comunitário, urbano, tangível e intangível, só para citar algumas das qualificações hoje a ele atribuídas, a relevância está no seu papel enquanto a conformação e desenvolvimento da sociedade atual. A partir desse ponto de vista concordo com a posição de Meneses,

Estamos imersos num oceano de coisas materiais, indispensáveis para a nossa sobrevivência biológica, psíquica e social. A chamada “cultura material” participa decisivamente na produção e reprodução social. No entanto, disso temos consciência superficial e descontínua. Os artefatos, por exemplo, são não apenas produtos, mas vetores de relações sociais. Que percepção temos desses mecanismos? Não se trata, apenas, portanto, de identificar quadros materiais de vida, listando objetos móveis, passando por estruturas, espaços e configurações naturais, até obras de arte. Trata-se, isto sim, de entender o fenômeno complexo da apropriação social de segmentos da natureza física. (1994: 12)

É, portanto, a partir das questões que se estabelecem na contemporaneidade que o patrimônio revela todo o seu potencial, encarado na perspectiva de vetor histórico / de inferências desencadeia uma rede de relações que são reflexos das e (que se refletem nas) dinâmicas sociais.

Atualmente é um risco corrente transformar o bem patrimonial em fetiche ou em produto, sem considerar a complexidade de significados que o cerca (Veloso, 2007: 229). No processo de fetichização o patrimônio revela um deslocamento simbólico, assume atributos de natureza humana como se fossem a ele imanentes, ou representa ações do um passado, naturalmente transpostas ao momento presente, pelo simples fato de sua existência. (Meneses, 1994: 26; Veloso, 2007: 232)

O perigo da transformação do patrimônio em produto não é menos perverso (e que também não deixa de ser um aspecto da fetichização). A indústria patrimonial avança seguindo a lógica capitalista, muitas vezes travestida como possibilidade de desenvolvimento por meio de práticas pedagógicas e do turismo. Este consumo cultural, respaldado, então, por medidas de valorização transformam em empreendimentos rentáveis o patrimônio que deveria refletir questões culturais e colaborar para uma transformação social mais democrática. Os efeitos, fundamentados neste discurso pseudo democrático, somente para citar alguns exemplos, vão desde investimentos imobiliários que desrespeitam as populações locais ao fluxo de turistas, incompatível com a capacidade da região e que não respeitam a integridade material dos bens

patrimoniais ali localizados. Neste sentido, o patrimônio cultural é mais visto como um “agregador de valor” (Veloso, 2007: 238), que um vetor de transformação social.

Apesar de contextos que apresentam diferentes características culturais revelarem várias outras concepções patrimoniais não é raro observarmos que a legislação preservacionista, bem como programas museológicos e educacionais (só para tratar do aspecto específico abordado nesta tese, pois essa visão pode ser estendida a outros estudos e intervenções) são fundamentados na perspectiva patrimonial ocidental aqui brevemente referenciada.

No caso específico da categoria patrimônio aqui adotada, que baliza as reflexões propostas por esta pesquisa e, também a partir das discussões apresentadas por Choay, os bens arqueológicos encontrados estão mais próximos da categoria de monumento histórico, ou seja, não têm uma função memorial constituída *a priori*, e sim constituída a partir de uma memória viva, construída no presente. Em uma perspectiva apontada pela autora em outro contexto (o da discussão sobre a invenção do patrimônio urbano) ela aponta um aspecto interessante da transformação do patrimônio em histórico, uma vez que dessa forma ele perde sua historicidade (Choay, 2006: 191), ou seja, a intenção é que ele seja retirado do universo das relações (e transformações) que caracterizam o processo histórico, mas será isso possível?

No contexto brasileiro o patrimônio é definido, pela atual Constituição Federal, por meio de seus artigos 215 e 216 como “bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (Brasil, 2003)

Embora durante muito tempo as discussões, no Brasil, tenham ficado direcionadas aos bens patrimoniais de “pedra e cal” (Abreu e Chagas, 2005: 11), essa tendência vem se transformando. A forma como o bem cultural é tratado pela legislação, bem como, nas reflexões acadêmicas hoje realizadas, principalmente as relacionadas ao patrimônio intangível, considera esta categoria como “referência cultural” (Veloso, 2007: 234). Neste aspecto, Veloso cita:

Quando se fala em “referências culturais”, se pressupõe sujeitos para os quais essas referências façam sentido (referências para quem?). Essa perspectiva veio deslocar o foco do bem – que em geral se impõem por sua monumentalidade, por sua riqueza, por seu “peso” material e simbólico – para a dinâmica de atribuição de sentidos e valores. Ou seja, para o fato de que os bens culturais não valem por si mesmos, não têm um valor intrínseco. O valor lhes é sempre atribuído por

sujeitos particulares e em função de determinados critérios e interesses históricos condicionados. (Londres, 2000 apud Veloso, 2007: 234)

Este viés ampliado pode-se considerar reflexo do avanço das discussões, e o alargamento de seu campo referencial, acerca da categoria patrimônio no país. Não considero, porém, que estas tipologias criadas tenham a ver com diferentes patrimônios, mas sim com diferentes aspectos que gravitam em torno das referências patrimoniais.

As noções sobre patrimônio imaterial baseiam-se em outras preocupações como, por exemplo, quanto à forma, uma vez que sua natureza está relacionada mais a processos que a produtos; também devido a esta natureza, suas formas não podem ser consideradas definitivas, variam conforme os processos de atualização, recriação presentes nas dinâmicas de transmissão de valores e conhecimentos entre gerações; suas condições de reprodução também dependem, entre outros aspectos, ao acesso ao território e aos recursos naturais necessários na constituição desses patrimônios. (Carneiro da Cunha, 2005: 15). Estas premissas foram garantidas na Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Imaterial, assinada em Paris, 17 de outubro de 2003.

Embora a Convenção acima citada tenha sido assinada somente nos primeiros anos do século XXI, o embrião das discussões que a geraram iniciou, há pelo menos sessenta anos antes⁸⁷, com a definição do conceito antropológico de cultura. Estas discussões contribuíram para a legitimação da diversidade cultural, que passou a ser reconhecida como uma das características mais marcantes da humanidade. Cada nação passou a ser considerada como uma conjugação de diversas culturas e sub-culturas geradoras de bens materiais e imateriais (Abreu, 2003: 33), e por eles representadas.

No âmbito da antropologia do final do século XX, a extensão dos estudos e discussões sobre alteridades, na medida em que eram realizados sobre as mais diferentes culturas e em uma perspectiva de valorização cultural, passaram a interessar aos mais diversos contextos culturais. A partir década de 1970, desencadeia-se uma intensificação de organização dos grupos sociais interessados em ter seus patrimônios reconhecidos e preservados. Neste contexto estabelecem-se os conceitos de patrimônio genético⁸⁸ e patrimônio intangível⁸⁹. Abreu descreve:

⁸⁷ Com a criação da UNESCO, na década de 1940, fruto do final da Segunda Guerra Mundial, na tentativa de minimizar os antagonismos aflorados entre as nações.

⁸⁸ A noção de patrimônio genético gira em torno de um conjunto de bens materiais e imateriais que tenham garantido o seu uso coletivo. É constituída pelo conjunto de recursos de origem genética que os cientistas podem obter a partir do estudo da estrutura molecular dos organismos vivos; ou seja, não se

Durante a Eco 92⁹⁰, foi assinado pelos países participantes a Convenção de Diversidade Biológica, um conjunto de princípios, visando a nortear os interesses e direitos que recaem sobre recursos genéticos. Esse documento estabelecia normas que deveriam reger o uso e a proteção da diversidade biológica em cada país signatário. Em linhas gerais, a convenção propunha regras para assegurar a convenção da biodiversidade, o seu uso sustentável e a justa repartição dos benefícios provenientes do uso econômico dos recursos genéticos, respeitada a soberania de cada nação sobre o patrimônio existente em seu território. O tema dos recursos naturais do planeta transformava-se, pois, em objeto de amplo debate de âmbito nacional e internacional. Estava em jogo novamente a tensão entre duas idéias-força: o universal e o particular, que se traduziam ora pela defesa de ideais voltados para toda a humanidade, ora pela defesa de particularismo e singularidades locais, regionais e mesmo nacionais. (2003: 35)

Um aspecto fundamental problematizado por Carneiro da Cunha é em relação às conseqüências da patrimonialização da cultura, uma vez que o incentivo do registro, de reprodução, ou seja, de coletivização, fere, muitas vezes, prerrogativas culturais de determinados grupos. O incentivo ao ensinamento e socialização de alguns processos que são exclusivos de algumas categoriais sociais no grupo, e o incentivo à produção artesanal, que desencadeia remuneração e incide valor na exclusividade, aspectos que alteram sistemas de troca vistos como elos essenciais em determinadas relações intergrupais são apenas alguns exemplos desses efeitos desencadeados que interferem sobremaneira, e sem a devida avaliação, os modos de vida tradicionais.

Neste viés, gostaria trazer para a discussão uma experiência⁹¹ ocorrida junto a uma comunidade ribeirinha que vive ao longo do rio Solimões (médio Solimões), embora este exemplo não traga as mesmas prerrogativas dos exemplos anteriores, demonstra alterações na dinâmica cultural a partir de uma interferência relacionada à valorização patrimonial, neste caso específico, a partir dos vestígios arqueológicos.

trata de indivíduos vivos tomados como patrimônio mas sim, do conjunto de informações que, por meio de técnicas laboratoriais, eventualmente possam ser extraídas deles. A população precisa ter amplo acesso a esses bens, uma vez que estes constituem-se em recursos essenciais para a garantia de vida da população humana; esse acesso deve ser previsto inclusive às gerações futuras. (Carneiro (org.), 2008)

⁸⁹ O patrimônio intangível associa-se às mais diversas expressões culturais: línguas, festas, rituais, danças, músicas, mitos, lendas, técnicas. O foco está nos saberes e fazeres.

⁹⁰ Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro.

⁹¹ Esta experiência está relacionada às ações do projeto PIATAM que serão abordadas no capítulo 5 desta tese. Nesta etapa de campo, a equipe de arqueologia foi representada por: Marjorie do Nascimento Lima, técnica em arqueologia e Maria Tereza Vieira Parente, educadora.

Pela literatura, voltada a discutir questões relativas ao patrimônio arqueológico, fica evidente a diversidade de relações que se estabelecem entre os diferentes regimes culturais e os vestígios arqueológicos. No caso específico da Amazônia, tal diversidade se apresenta sob vários aspectos, não é raro ouvirmos denúncias, tanto de arqueólogos quanto do IPHAN – o órgão fiscalizador, quanto ao comércio e de tráfico de peças (Lima, 2007: 09; Schaan, 2007: 118).

Esta, porém, e felizmente, não é a única forma de relação que se estabelece. No caso específico da área acima citada tivemos uma experiência bastante inusitada: o início de formação de coleções de artefatos arqueológicos, pelas populações locais, para arqueólogos; uma vez que a ida constante desses profissionais com o objetivo de monitorar o estado de preservação dos sítios arqueológicos da região levantou a questão da importância do material.

Grupos, então, que conviviam com estes materiais sem lhes despertar o interesse, passaram a colecioná-los; e ao que parece, não porque estes vestígios rapidamente passaram a fazer algum sentido dentro daquele regime cultural específico, mas porque se perceberam como “responsáveis”, “proprietários” de objetos valorizados por outras pessoas.

De qualquer forma, certamente, foi alterada a relação anteriormente estabelecida, resta saber quais os aspectos presentes na nova relação e quais os desdobramentos futuros.

É um desafio que se coloca. Neste caso específico, as ações dos arqueólogos e dos educadores parecem, em um primeiro momento, caminhar em um sentido contrário à preservação. Porém, este evento, não intencional, pode levar a uma nova dinâmica quanto às possibilidades de relações estabelecidas do patrimônio arqueológico em diferentes contextos culturais.

Este exemplo chama a atenção, em outro aspecto, para a importância dos profissionais estarem atentos quanto às interferências provocadas por meio de suas ações, além da necessidade de se conhecer, diagnosticar, e principalmente acompanhar o desencadear destes processos provocados.

Outra reflexão que considero fundamental trazer à tona relaciona-se ao chamado patrimônio genético, conceito constituído no mesmo bojo de discussões do patrimônio intangível. Este campo, que inicia sua inserção nos debates das ciências sociais, revela-se como “um lugar de tensões e disputas de interesses diversificados, especialmente entre o Estado, a sociedade civil e as instituições de pesquisa”. (Abreu, 2003: 30)

Considerado como bens de interesse difuso ou público o patrimônio genético tangencia uma constante ameaça: o interesse comercial que constantemente se faz presente. A biotecnologia atrai investidores da indústria química, farmacêutica, medicina botânica que exploram a biodiversidade brasileira. Não só os recursos genéticos quanto também os conhecimentos tradicionais a eles relacionados. (Azevedo; Moreira: 2005: 45)

No entanto, embora pela Convenção da Diversidade Biológica tenha sido indicado, como princípio, a propriedade do patrimônio genético pelos países de origem e sua conservação *on farm* sob a responsabilidade das populações locais (Emperaire, 2005: 33), há vários problemas éticos que gravitam em torno das propriedades e patentes. Abreu exemplifica:

As leis de patentes permitem que um princípio ativo, revelado pelo conhecimento tradicional da medicina botânica numa comunidade, possa ser registrado como propriedade em outro país. Casos alarmantes têm sido denunciados por algumas ONGs, como o do registro de patentes de bebidas produzidas em sociedades indígenas ou entre comunidades na Amazônia, com alto valor terapêutico e calmante. Desse modo, os 'royalties' pelas vendas dos produtos jamais retornam a essas comunidades. (2003: 39)

A questão do patrimônio genético, que não tem ainda azeitada uma legislação específica, lida com um campo de forças complexas e em muitos casos antagônicas, há de um lado as comunidades, detentoras dos recursos e do domínio sobre o que fazer com estes recursos, que em alguns casos pleiteiam autonomia para gerenciá-los, e de outro lado, esses recursos sendo considerados como pistas-chave para problemas que afetam a humanidade como um todo, o que Abreu (2003: 40) coloca como relacionado à sobrevivência do planeta.

Mais grave, porém, que a dicotomia acima apontada, é o interesse privado que se sobrepõe ferozmente a qualquer outro, pois neste âmbito, o aspecto coletivo está longe de ser prerrogativa. Os efeitos perversos, destacados anteriormente em relação ao patrimônio material, podem ser estendidos ao patrimônio imaterial e ao patrimônio genético: questões como a biopirataria e conseqüentemente a invasão da lógica do mercado em geral assombram cada vez mais as questões culturais em nosso país.

Pela complexidade da questão que procurei aqui evidenciar, acredito que as reflexões geradas em torno da categoria patrimônio somente terão desdobramentos profícuos caso haja efetivos envolvimento de todos os interessados no processo:

Sociedade (representante dos mais diversos universos culturais), Academia, Estado e iniciativa privada.

E como fazer com que este campo de reflexão seja compartilhado com os mais diferentes contextos sociais? Neste aspecto, vejo, assim como outros profissionais, a possibilidade das ciências sociais mediar e articularem este debate, trazendo à luz conhecimentos produzidos por todos os envolvidos

Eu aposto no processo educacional como uma das alternativas, não por ser a única possibilidade, mas sim, por ser meu ramo de atuação profissional.

Assim, gostaria de brevemente indicar algumas premissas educacionais que fundamentam meu trabalho. Estes apontamentos, no entanto, não se pretendem exaustivos, no sentido de abranger a totalidade das bases educacionais nas quais posso apoiar-me, nem tampouco considerá-los como definitivos, uma vez que diante de novos paradigmas e novos conhecimentos posso ampliar e modificar este universo.

Acredito em um processo educacional realizado a partir de uma perspectiva crítica. Neste aspecto, transponho para as estratégias educacionais o que Meneses aponta como fio condutor para as exposições (mesmo porque o programa educacional que desenvolvo insere-se na perspectiva da cadeia operatória museológica):

“Crítica” no sentido etimológico, que implica competência de distinguir, filtrar, separar, portanto, possibilidade de opção, escolha. Se o museu tem responsabilidades na transformação da sociedade (...) isto se fará não com procedimentos de exclusão elitista, ou catequese populista, mas na medida em que contribuir para capacitar nas escolhas todos aqueles com quem puder se envolver. (1994: 40)

Penso que posso assumir-me como freireana. Não tendo, também, a pretensão, em esgotar as discussões colocadas por este pensador, nem tampouco apresentar as ações que desenvolvo totalmente à luz de suas propostas metodológicas. Há, no entanto, premissas, postulares para o desenvolvimento de sua pedagogia, que orientam o meu trabalho e incitam-me a continuar na luta como educadora.

A forma desafiadora e convicta de Paulo Freire em falar sobre e exercer a educação, vista como um ato de intervenção no mundo, busca, ao longo dos vários anos desde que iniciou sua produção intelectual, conduzir educadores e educandos a libertação contra as injustiças sociais e ao desenvolvimento da plena autonomia dos grupos sociais. Concordo com Gadotti quando diz:

(...) ser fiel à proposta educativa de Paulo Freire não consiste em repeti-lo mecanicamente, reproduzi-lo acriticamente. (...) Ser fiel à Paulo Freire significa, antes de mais nada reinventá-lo e reinventar como ele. Nisto, aliás, consiste a superação (aufhebung) na dialética: não é nem a cópia, nem a negação do passado, do caminho já percorrido pelos outros. É a sua transformação e, ao mesmo tempo, a conservação do que há de fundamental e original nele, e a elaboração de uma nova síntese qualitativa. (2006: 44)

E na fala do próprio educador,

O educador (a) progressista deve estar sempre em mudança, continuidade reiventando-me e reiventando o que significa ser democrático em seu próprio contexto específico cultural e histórico. (Freire, 2001: 61)

O desenvolvimento teórico e prático que fundamentou à sua proposta de educação popular, em linhas bem gerais, foi exercido: pelo respeito à autonomia dos educandos; pela prática constante do diálogo; por encarar a educação como um processo permanente (uma vez que acreditava no inacabamento do ser humano); por considerar o ato pedagógico como possibilidade de intervenção política, na medida de seu poder transformador; *ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção* (Freire, 2004: 47) e de ver a história como possibilidade, na perspectiva de problematização do futuro e não de aceitação, a partir de uma visão determinista. Com relação a este último aspecto, Freire diz:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já no reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. (2004: 53)

Na medida em que a humanidade constrói a história e se constrói a partir dela os seres humanos podem ser considerados seres da decisão, da ruptura, da opção, o

caminho do conformismo e da aceitação é uma negação de sua vocação histórica. Este viés conforma a educação como um ato político:

A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão. Um ser ligado a interesses e em relação aos quais tanto pode manter-se fiel à eticidade quanto pode transgredi-la. É exatamente porque nos tornamos éticos que se criou para nós a probabilidade, como afirmei antes, de violar a ética. (Freire, 2004: 110)

A opção por uma relação dialógica entre educadores e educandos vai favorecer a compreensão sobre as construções culturais e históricas do conhecimento e uma avaliação crítica quanto à pertinência da convivência ou a necessidade de superação entre esses diferentes saberes no que tange à compreensão do mundo e a possibilidade e/ou necessidade de transformação.

Outro aspecto que considero fundamental na pedagogia freireana é o respeito pelos contextos específicos dos educandos com os quais se atuam, como conhecer o território em que vivem e os referenciais culturais dos quais compartilham. Cabe ao educador conhecer os diferentes contextos para poder conceber e exercer a prática educativa. Diz Freire, (...) *cerco-me de cautela ao falar de casos específicos, uma vez que cada contexto é diferente do outro, e não acredito em abordagens prescritivas* (2001: 37). O autor completa em outra obra,

Como educador preciso de ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E tudo isso vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra”. (Freire, 2004: 81)

A educação fundamentada no diálogo indica uma necessidade de o educador estar atento aos contornos ecológico, geográfico e social dos educandos, procurar conhecer os seus referenciais culturais. Neste aspecto, insere-se outro saber da prática educativa freireana: o saber escutar, o perceber os interesses, as dificuldades, as

especificidades das pessoas com as quais se está atuando. A importância do respeito pela fala do outro e pelo silêncio do outro; muitas vezes a chave do conhecimento está nos momentos de silêncio, que significam, muitas vezes, que as falas estão sendo introjetadas, passando a fazer sentido a partir do repertório próprio de cada um (tanto de educadores, quanto educandos); é o momento de fato da comunicação dialógica (2004: 116).

Embora se tenham passado mais de quarenta anos desde que Paulo Freire começou a publicar seus escritos, das várias críticas formuladas contrárias ao seu pensamento, é inegável seu caráter inovador e que, segundo Gadotti, constituiu-se como um marco decisivo no pensamento pedagógico brasileiro. (2006:43)

Desde o período, então, que se sucedeu às idéias proclamadas por este educador de orientação crítica e progressista, é de fato perceptível um salto na produção intelectual em relação ao pensamento pedagógico brasileiro, no entanto as discussões e a produção que ocorrem no âmbito universitário (também restrito) não chegam à prática efetiva de boa parte dos educadores brasileiros na atualidade. A prática pedagógica ainda está “presa” a modelos conservadores, tradicionais, importados. E o que justifica este cenário?

Penso em uma conjuntura de fatores. Um aspecto fundamental é com relação à formação destes profissionais, pois, embora como dito acima, a produção intelectual acompanhou as modificações propostas, essa discussão ficou (e fica) restrita a um círculo de intelectuais que tiveram (e tem acesso) a boas universidades; sabe-se, no entanto, o número elevado de cursos de pedagogia espalhados por todo o país, muitos deles responsáveis por reproduzir os modelos tradicionais de ensino e que não possibilita aos educadores, por eles formados, o referencial e a segurança necessários para o rompimento e a mudança.

Outro fator é a desvalorização profissional dos educadores: mal formados, mal remunerados, mal respaldados quanto às suas ações no âmbito escolar. Não há um incentivo efetivo quanto à formação permanente desses profissionais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, embora representem um avanço no aspecto de proposição curricular, estão em descompasso com as suas reais possibilidades de atuação no âmbito escolar, ou pelo menos em boa parte dele.

Em suma, considero que falta, de fato, uma política educacional para o nosso país com vistas a uma mudança efetiva no sistema de ensino brasileiro. Este programa

político dependerá, no entanto, para ser viabilizado, de uma conjuntura de esforços, envolvendo governo, instituições de ensino e sociedade.

A falta, no entanto, de uma política educacional de caráter transformador não impede outras iniciativas concomitantes; *uma vez que políticas são objetos que, como outros, se manifestam a um tempo como práticas e como representações* (Cunha, 2005: 18). Dessa forma, os projetos / programas educacionais a serem desenvolvidos no âmbito das pesquisas arqueológicas (contexto específico que aqui nos interessa) necessitam de fundamentação teórica e metodológica afinadas com esta perspectiva problematizadora e transformadora e não apoiadas na manutenção do *status quo*, já bastante respaldado por meio de diversas outras vertentes.

IV.II. – As Pesquisas Arqueológicas na Amazônia

A proposta para a apresentação de um panorama geral sobre motivações que conduziram e conduzem o desenvolvimento das pesquisas arqueológicas no contexto da Amazônia não pretende concretizar-se de modo a aprofundar teoricamente os modelos interpretativos, nem as principais hipóteses levantadas e sim para contextualizar o planejamento e execução das estratégias educacionais a partir dos conhecimentos específicos produzidos pela arqueologia sobre a história da região; assim, como, para discutir as relações específicas relativas à proteção do patrimônio arqueológico amazônico.

Um dos aspectos que mais interessa ao apresentar este panorama é evidenciar a relação entre diversidade biológica e diversidade cultural características do território amazônico, evidenciando uma

(...) interdependência evidente nos sistemas agrícolas, pastorais e naqueles baseados na caça e coleta, em que o trabalho humano, expresso na seleção cuidadosa de espécies e variedades, na adaptação às condições físicas e bióticas locais, influem diretamente na biodiversidade. (Cunha, 2005: 17)

Este domínio territorial e construção e recriação da biodiversidade não são processos somente atuais, mas sim, o que vem sendo evidenciado pelos estudos arqueológicos, é que são estabelecidos desde os primórdios da ocupação humana na Floresta.

Segundo Neves,

A ocupação humana pré-colonial da Amazônia não pode ser considerada como um processo regular e cumulativo, mas sim caracterizado pela alternância entre períodos de aparente estabilidade e outros de mudanças relativamente bruscas nos padrões de organização social, econômica e política, visíveis no registro arqueológico. (2006: 48)

As pesquisas arqueológicas na Amazônia, embora tenham uma centenária tradição, ainda são muito escassas em comparação à grandeza territorial desta região. As primeiras pesquisas remontam à segunda metade do século XIX, iniciada por pioneiros brasileiros e estrangeiros vinculados a dois centros de pesquisa principais: o Museu Nacional no Rio de Janeiro, e o Museu Paraense Emílio Goeldi, em Belém. Paradoxalmente, apesar dessa tradição, existem ainda grandes lacunas de conhecimento. Com exceção do Pará e do Amapá, estados ou regiões inteiras, como Acre, Roraima, Maranhão e norte do Mato-Grosso, são virtualmente desconhecidos. Em outros estados como Rondônia, Amazonas e Tocantins, há mais informações disponíveis, mas mesmo assim insuficientes (Neves, 2006:11).

A Amazônia ainda é vista, por muitos, como uma região pouco explorada. Os arqueólogos, no entanto, por meio de suas pesquisas, vêm mostrando outro lado, uma vez que é grande a quantidade de sítios arqueológicos – e com grandes dimensões – encontrados.

Esta região apresenta algumas especificidades que permitem a estes pesquisadores levantarem hipóteses sobre sua ocupação. Diferentes modelos interpretativos vêm balizando a realização dos estudos e propondo hipóteses sobre como teria sido o modo de ocupação deste vasto território. A diversidade é a grande chave para a compreensão da arqueologia amazônica.

Outro aspecto que merece ser evidenciado sobre as pesquisas arqueológicas desenvolvidas na região amazônica é que elas têm um caráter diferenciado e bem sucedido, se comparadas com outras regiões do país, uma vez que desde que passaram a ser sistematicamente realizadas, buscam dialogar com problemas mais amplos de pesquisas comuns a outras regiões das terras baixas da América do Sul. Estes problemas, de ordem teórica e metodológica, apoiados nos referenciais da antropologia social, giram em torno de três categorias principais: o estudo da correlação entre variáveis ambientais e processos sociais; o estudo do impacto da conquista européia sobre os padrões de organização social e política na organização social e política na

Amazônia e o problema da identificação de fronteiras étnicas e lingüísticas no passado através do uso de vestígios arqueológicos, principalmente fragmentos cerâmicos. (Neves, 1999: 319)

A intensificação das pesquisas na região aconteceu por volta de meados do século XX e alguns nomes e fatos destacaram-se neste contexto, principalmente sob influência da arqueologia norte americana. Somente para citar alguns desses eventos: a atuação do casal norte-americano Betty Meggers e Clifford Evans⁹² no desenvolvimento das pesquisas arqueológicas na região desde a década de 1940; a implantação do Programa Nacional de Pesquisas Arqueológicas – PRONAPA (1965), com o desdobramento do Programa Nacional de Pesquisas Arqueológicas da Bacia Amazônica – PRONAPABA (1977).

Dentre outras iniciativas na região amazônica, em meados da década de 1990, constituiu-se o Projeto Amazônia Central⁹³, uma parceria entre arqueólogos brasileiros e norte-americanos. Este projeto de pesquisa acadêmico vem realizando estudos sistemáticos na Amazônia Central, mais precisamente na área de confluência entre os rios Negro e Solimões, onde, hoje, localiza-se o município de Iranduba-AM. Atualmente é coordenado pelo arqueólogo e docente do MAE-USP, Eduardo Góes Neves, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP e reúne um número expressivo de colaboradores e alunos de graduação e pós-graduação que atuam em uma perspectiva multidisciplinar para o desenvolvimento da arqueologia regional.

Cabe destacar que os limites territoriais do PAC vêm expandindo-se nos últimos anos. Atualmente, são realizadas pesquisas no estado do Amazonas que abrangem outros municípios, inclusive no âmbito da arqueologia preventiva, que vêm complementando e aprofundando os dados obtidos pela pesquisa acadêmica; além da extensão dos estudos ao estado de Rondônia.

Em uma perspectiva regional, pode-se considerar que o Projeto Amazônia Central vem dialogando com problemas de pesquisa amplos do território amazônico.

⁹² O casal Betty Meggers e Clifford Evans desenvolveu seus estudos à luz do conceito de Cultura da Floresta Tropical, definido por Lowie e Steward, com a publicação do Handbook of South American Indians, editado por Julian Steward (terceiro volume, 1948).

⁹³ Aqui destacado pela relação que se estabelece entre o objeto de estudo desta tese e este projeto de pesquisa.

Os estudos iniciados, então, sistematicamente, na década de 1940 pelo casal Meggers & Evans foram balizados pelo conceito de Cultura de Floresta Tropical acima mencionado. Segundo Lima,

Este modelo preconizava que as limitações ecológicas inerentes aos ambientes tropicais teriam impossibilitado o desenvolvimento de sociedades hierarquizadas do tipo 'cacicado' na Amazônia. Nessa perspectiva, os povos que viveram na Amazônia no passado seriam oriundos de levas migratórias de populações sub-andinas, com um nível cultural considerado mais avançado, denominado Cultura Circum-Caribe. Este movimento populacional teria partido do noroeste da América do Sul em direção ao litoral Atlântico. Ao atingir a foz do rio Orinoco, esses povos teriam se separado em dois grupos. Um teria se dirigido às Antilhas, mantendo seu padrão cultural tradicional, e o outro teria chegado à foz do rio Amazonas, subindo o rio continente adentro. O ambiente tropical teria impossibilitado estes grupos humanos de manterem seus padrões culturais, forçando-os a abandonar certas características mais complexas, e se estabilizando na condição de Floresta Tropical (Steward, 1948). Este modelo degeneracionista e adaptacionista de ocupação da Amazônia é referido como Standard Model (Balée & Erickson, 2006; Viveiros de Castro, 1996), e sua versão simplificada ainda povoa o senso comum até os dias atuais. (2008: 13)

Embora impregnado de um determinismo ecológico, este modelo foi e continua sendo responsável pelo desenvolvimento, a partir de modelos preditivos testáveis (Lima, 2008: 14), das pesquisas arqueológicas na região.

Em contraponto ao modelo de Meggers, que persistiu em considerar a ocupação da Amazônia periférica se comparada ao modelo de desenvolvimento de outras regiões da América do Sul, Donald Lathrap, também arqueólogo norte-americano, propôs o chamado *Modelo Cardíaco*.

De acordo com este modelo⁹⁴ Lathrap, em parceria com o arqueólogo brasileiro José Brochado, procurou demonstrar que a Amazônia Central teria um papel fulcral tanto em relação à origem da Cultura da Floresta Tropical, quanto ao desenvolvimento da agricultura no continente, bem como seria o centro de dispersão ancestral dos atuais falantes de línguas dos troncos Arawak e Tupi. (Heckenberger, Neves, Petersen, 1998: 70; Lima, 2008: 16).

⁹⁴ Os proponentes do modelo cardíaco sugerem que este processo teria se iniciado há cerca de 4.000 anos AP.

Ambos os modelos, embora revelem uma contradição explícita entre si, apostam, para fundamentar suas argumentações, na dicotomia: várzea / terra firme; condicionando, então, os diferentes padrões de assentamento a esta contraposição ambiental. Esta dicotomia foi reavaliada e, neste contexto, proposto um novo modelo, na década de 1990, por Denevan, chamado *Bluff Model*. Em linhas bem gerais, este modelo apresentava uma abordagem diferenciada quanto aos padrões de assentamento, indicando que as populações teriam habitado permanentemente as áreas correspondentes aos topos dos altos terraços, localizados bem próximos aos férteis aluviões sazonais e aos lagos de várzea. Pelo assentamento das aldeias, então, nas áreas dos terraços (bluffs) as populações do passado tinham como possibilidade a exploração dos recursos tanto nas áreas de várzea, à medida que os ciclos anuais (cheia e vazante) permitiam, assim como os recursos da terra firme, principalmente a caça. (Lima, 2008: 17-18).

Outros estudos bastante divulgados sobre a região amazônica foram os trabalhos de Ana Roosevelt, iniciados na década de 1980. Embora sua produção também, de certo modo, esteja calcada no paradigma ambiental regional apontado, os resultados de suas pesquisas caminham para uma discordância total do modelo defendido por Meggers, uma vez que sua defesa, sobre o surgimento de sociedades complexas na Amazônia, tenha como fundamentação uma origem totalmente autóctone, sem influência alguma dos Andes. No entanto, Lima coloca:

As inferências de Roosevelt a respeito dos modos de organização social são baseadas na complexidade das construções monumentais da Ilha de Marajó, por exemplo, no tratamento diferenciado dos mortos, e na diferenciação espacial marcada entre diferentes tipos de vestígios. Não obstante, mais uma dicotomia era consagrada na arqueologia amazônica: as formações sócio-culturais simples versus aquelas ditas complexas, como é o caso dos cacicados. (2008: 19)

Atualmente vários pesquisadores estão debruçados sobre diferentes problemas de pesquisas, muitos dispostos, inclusive, a revisitar os antigos, mas ainda não bem resolvidos, paradigmas estabelecidos pelos modelos interpretativos sugeridos desde o início do desenvolvimento dos estudos arqueológicos na região. No âmbito desta tese, no entanto, não me cabe adentrar neste universo de discussões, embora fascinante e importante de ser apreendido. Parto, então, diretamente, às contribuições do Projeto Amazônia Central.

As pesquisas no contexto do Projeto da Amazônia Central realizam-se na região da Amazônia Central para testar, inicialmente, o modelo proposto por Lathrap, acreditando ser esta região uma área chave para o contexto geral de ocupação da Amazônia.

Hoje já são vários os estudos relacionados à produção desencadeada pelas pesquisas sob responsabilidade do PAC, entre artigos, relatórios de pesquisa, dissertações e teses, concluídos (Abreu, 2000; Costa, 2003, 2009; Donatti, 2002, Heckenberger et al., 1998, 1999; Lima & Machado, 2005; Lima, 2003, 2004, 2008; Lima et al., 2006; Machado, 2005; Moraes, 2007; Neves, 2000, 2003; Neves & Petersen, 2005; Neves et al., 2003, 2004; Petersen et al., 2001; Portocarrero, 2006; Rebellato, 2007), e um número não menos expressivo referem-se aos mestrados e doutorados em andamento (Almeida, Castro, Guimarães, Lira, Moraes, Py-Daniel, Tamanaha, Vale).

Os objetivos principais dos estudos citados visam evidenciar, segundo Lima:

(...) o estabelecimento de tamanho e forma dos assentamentos, a reconstrução da densidade e duração das ocupações, e o refinamento da cronologia da área de confluência dos rios Negro e Solimões. Até o momento, mais de uma centena de sítios arqueológicos foi identificada, dos quais alguns foram intensamente trabalhados através de sua delimitação e escavações sistemáticas, e da criação de mapas topográficos detalhados. O projeto já gerou uma bateria de quase cem datações radiocarbônicas, que vêm possibilitando um refinamento da cronologia de ocupação dos sítios da região. Com efeito, pode-se dizer que hoje a Amazônia Central, embora tão vasta, é uma das regiões mais bem conhecidas arqueologicamente do Brasil, tanto em termos de dados como de problemas de pesquisa sólidos e bem definidos. (2008: 41)

Cada uma das pesquisas no âmbito do PAC, dentro de suas especificidades, busca contribuir, o que Neves considera o objetivo básico da arqueologia brasileira, com a construção da história indígena. ((1999: 320)

Neste aspecto, cria-se outra demanda, tão importante quanto o aprofundamento dos dados científicos, comunicar essas discussões aos principais interessados: a sociedade, em uma perspectiva local, regional, nacional e internacional. O PAC, por meio de seus desdobramentos, vem investindo tanto em divulgação científica (Neves, 2005, 2006) quanto em ações educacionais (Carneiro, 2004; Carneiro et al., 2008).

Com relação ao aspecto da produção, voltada à divulgação científica e às ações educacionais, tem ainda um caráter de síntese procurando inserir os interlocutores em um universo mais amplo de discussões que abrangem a região amazônica como um todo.

Esses primeiros materiais procuraram evidenciar a antiguidade da ocupação da Amazônia e as conformações específicas quanto ao domínio territorial desenvolvido pelas populações que dominaram a região no passado, em uma perspectiva de evidenciar continuidades e rupturas que vem caracterizando tais ocupações. O conhecimento sobre fatores importantes como densidade populacional, domesticação de plantas, desenvolvimento tecnológico (por exemplo, tecnologia cerâmica), formação de solos antropogênicos (terra preta de índio) são caminhos que os estudos arqueológicos revelam para desconstruir o imaginário de terra inóspita, intocada que perdurou durante muito tempo (e de certa forma perdura) sobre a floresta amazônica.

IV.III. – As Pesquisas Arqueológicas na área de abrangência do Gasoduto Coari-Manaus

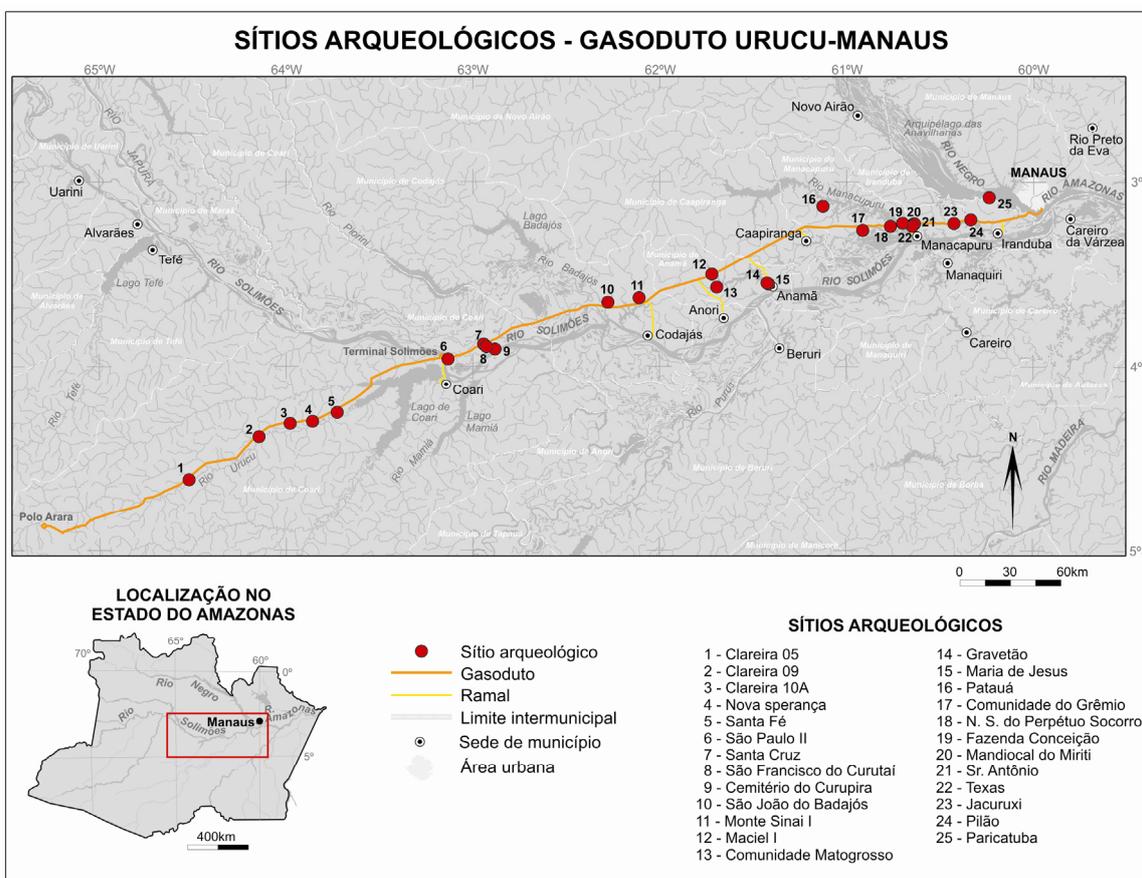


Imagem 1: Mapa dos sítios arqueológicos resgatados no gasoduto Coari-Manaus (AM) (Mapa: Marcos Brito)

O Programa de Levantamento Arqueológico na área de abrangência do gasoduto Coari-Manaus⁹⁵ atende às legislações ambiental e de proteção ao patrimônio arqueológico. Na área, de aproximadamente 400 quilômetros de extensão, foram levantados sessenta e um sítios arqueológicos e resgatados vinte e cinco deles.

Os dados relativos a este projeto ainda estão em fase de processamento, os aspectos aqui apresentados não tem a pretensão, nesse sentido, de serem conclusivos. As referências sobre o projeto giram mais em torno das opções metodológicas e na perspectiva de aprofundamento via estudos e projetos futuros.

Desde o início do desenvolvimento dos trabalhos relativos ao projeto em questão colocou-se a necessidade de um local, na região, adequado para guarda e processamento

⁹⁵ Este projeto teve coordenação do arqueólogo e docente do MAE/USP Eduardo Góes Neves, por meio do contrato estabelecido entre a Petrobras e a Universidade de São Paulo, com interveniência do Museu de Arqueologia e Etnologia.

dos vestígios que seriam resgatados.

Até o presente momento não há uma instituição museológica e/ou de pesquisa no estado do Amazonas com condições para salvaguardar o patrimônio arqueológico encontrado na região. Antes de 1995, o material coletado, durante as etapas de pesquisa acadêmica, era transferido para a sede do MAE-USP, uma vez que esta é a instituição que, desde o início, possui a autorização de pesquisa.

Como não foi possível a construção prévia do Centro de Arqueologia⁹⁶, e nem era interesse deslocar todo material para São Paulo, a opção foi montar um laboratório provisório estruturado para a realização da curadoria⁹⁷ dos bens resgatados.



**Imagem 2: Aspectos das atividades desenvolvidas no laboratório localizado em Manaus (AM)
(Fotos: Val Moraes)**

⁹⁶ Aqui me refiro ao Centro de Arqueologia do Bioma Amazônia, cuja proposta será apresentada no capítulo 5 desta tese.

⁹⁷ No laboratório, o material resgatado passa pelas etapas de curadoria: lavagem, triagem, numeração, classificação. Todos esses procedimentos visam à continuidade das pesquisas via projetos acadêmicos. Estão sendo realizadas também atividades pertinentes à conservação deste material, como o restauro de artefatos e a orientação relacionada à limpeza das peças, principalmente dos fragmentos cerâmicos decorados com vistas a evitar a remoção de informações importantes.

A análise curatorial dos bens arqueológicos foi realizada com vistas à elaboração de um relatório estruturado para potencializar o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas. Antes mesmo de sua conclusão, foi base para o desenvolvimento de projetos que estavam em andamento (Lima, 2008; Moraes, 2007; Trindade, 2008), bem como, está sendo referência para projetos de iniciação científica, mestrados e doutorados em fase de realização. (Lira, Moraes, Tamanaha).

Quanto, então, às etapas de campo, o levantamento arqueológico⁹⁸ foi realizado sempre em caráter preventivo, anterior ao início das obras, com o objetivo de evitar o impacto sobre os sítios arqueológicos. Como consequência, algumas clareiras foram relocaladas, ou seja, os locais de colocação dos dutos foram transferidos para áreas próximas. Nos casos onde a re-locação não era possível, foi realizado o resgate dos sítios. A opção por ações preventivas é baseada na premissa de que o impacto sobre o patrimônio arqueológico é irreversível, uma vez que esse patrimônio resulta de processos únicos da ocupação humana no passado, bem como de ações naturais e antrópicas posteriores, que impedem, por exemplo, que um sítio destruído seja reconstituído.

As opções metodológicas adotadas para o desenvolvimento dos trabalhos foram balizadas nos dispositivos legais exigidos no desenvolvimento de trabalhos dessa natureza, atendendo às características específicas da região, com base nas experiências acumuladas pela equipe responsável por sua execução, que atua na região há mais de quinze anos.

Primeiramente, prevaleceu o já mencionado caráter preventivo, isto é, os levantamentos foram quase sempre realizados anteriormente ao início das obras de terraplenagem. Em segundo lugar, os levantamentos foram realizados apenas nas áreas de influência direta do empreendimento, ou seja, nas próprias clareiras, considerando que o princípio que orienta os trabalhos de campo é o de reduzir ao máximo a necessidade de realização de trabalhos de resgate arqueológico (portaria 173, 3/8/2005).

Além desses princípios gerais, os seguintes objetivos específicos orientaram os levantamentos: atender a legislação específica referente à identificação, proteção e salvamento de sítios, com aplicação da metodologia adequada a esse processo; prevenir danos ao patrimônio arqueológico regional, protegido pela Constituição Federal e pela

⁹⁸ As informações acerca dos procedimentos metodológicos, bem como dos principais problemas de pesquisa evidenciados nos sítios resgatados aqui exemplificados, foram extraídas de relatório técnico produzido para ser apresentado à empresa contratante.

Lei nº 3.924/61; verificar todos os locais passíveis de serem sítios arqueológicos, imediatamente após sua locação topográfica (mapeamento do terreno), antes de qualquer obra que possa pôr em risco os bens arqueológicos porventura existentes nesses locais; registrar adequadamente o máximo de informações sobre os sítios arqueológicos passíveis de serem afetados diretamente ou indiretamente pelo empreendimento; realizar sondagens e outras formas de prospecção (incluindo sua escavação parcial ou total) para identificar a extensão e profundidade das evidências arqueológicas na faixa de servidão do gasoduto; realizar amostragens de evidências superficiais e de sondagens para identificar, preliminarmente, a associação cultural das evidências; recomendar ao empreendedor medidas de salvamento/proteção dos sítios arqueológicos localizados ou alterações no traçado do gasoduto; verificar o grau de impacto ou preservação dos sítios arqueológicos encontrados; produzir novos conhecimentos sobre ocupações pré-coloniais e históricas em uma extensa área praticamente desconhecida da arqueologia nacional; divulgação dos resultados das pesquisas à comunidade científica e à população em geral.

O plano de trabalho dividiu preliminarmente a área de impacto direto do empreendimento em três compartimentos gerais, baseado no potencial de ocorrência de sítios arqueológicos. São eles: áreas de baixo potencial arqueológico, localizadas no fundo dos grandes rios ou extensas planícies de inundação, periodicamente alagadas e cortadas pelo empreendimento. Áreas de médio potencial arqueológico correspondem à faixa de servidão e à vala com profundidade variável onde se instalará o gasoduto nas áreas de interflúvio, distantes das planícies aluviais, normalmente inacessíveis à arqueologia, devido à cobertura vegetal. Por fim, áreas de alto potencial arqueológico que são os locais onde os dados arqueológicos e históricos indicam ser muito grande a probabilidade de ocorrência de sítios em geral, e de sítios de grande porte em particular. Trata-se das áreas de contato entre as áreas de terra firme e as planícies aluviais.

A maioria das clareiras está localizada em áreas de alto potencial arqueológico. Todas as clareiras de Urucu a Manaus foram vistoriadas pelas equipes de Arqueologia, salvo as descartadas pela Petrobras. As vistorias incluíram a verificação dos vestígios de superfície e a abertura de tradagens. Nos casos da presença de materiais arqueológicos foram também abertas sondagens de 1m² para a avaliação da densidade dos depósitos. Nesses casos, os sítios foram registrados nas fichas-padrão do IPHAN. No caso dos sítios com baixa densidade de materiais, as clareiras foram liberadas para obras após a coleta de amostras dos materiais.

Com relação aos sítios com grande densidade de materiais arqueológicos foi proposta a re-locução das clareiras. Em outros casos foram realizados resgates.

Apresento, a seguir, o trabalho de levantamento e resgate realizado em três sítios arqueológicos localizados na área de abrangência da obra do gasoduto Coari-Manaus, com objetivo de discutir sobre a metodologia adotada, natureza dos vestígios encontrados, os possíveis diálogos que se estabeleceram com outros projetos de pesquisa em andamento e desdobramentos dos trabalhos junto às comunidades.

Sítio Nova Esperança

Este sítio arqueológico localiza-se no Município de Coari, em uma área de terra firme, aproximadamente a 50m da margem esquerda do rio Urucu.

É um sítio de grandes dimensões, cerca de 300 x 100m de extensão, e que apresenta vestígios arqueológicos e formas de ocupação do espaço característicos de diferentes momentos de ocupação.

Além da interessante distribuição espacial dos vestígios cerâmicos, o Sítio Nova Esperança apresenta a Terra Preta de Índio, com uma profundidade de aproximadamente 120cm.

Esta área, identificada desde 1996 durante a realização do empreendimento *Poliduto Urucu-Coari*, já havia sido impactada pelas obras – daí o afloramento, em algumas regiões do sítio, de centenas de fragmentos cerâmicos.



Imagem 3: Aspecto do perfil estratigráfico – escavação realizada no sítio arqueológico Nova Esperança – Coari (AM) (Foto: Helena Lima)

Nesta etapa do trabalho foi realizado o levantamento topográfico, a delimitação da área do sítio por meio de linhas de tradagens, a verificação da área de concentração de vestígios ósseos em superfície e a escavação de cinco unidades de 1m².

Embora este sítio apresente grandes dimensões, as tradagens revelaram baixa densidade de vestígios. No entanto, a distribuição apresentou um padrão diferenciado com áreas de concentração de vestígios arqueológicos intermediadas por espaços com ausência total de material. Essas concentrações ocorrem em diferentes pontos, enquanto que as tradagens realizadas na área central do sítio não apresentaram vestígios.

As cinco unidades de 1m² escavadas foram distribuídas ao longo da área do sítio com objetivo de entender as características de ocupação do sítio e a diversidade dos vestígios arqueológicos encontrados.

Sítio Nossa Senhora do Perpétuo Socorro

O Sítio Nossa Senhora do Perpétuo Socorro está situado no município de Manacapuru/AM. Apesar de não estar localizado em uma área de várzea, o sítio tem partes que são periodicamente alagadas. Foram realizadas quatro etapas de pesquisa durante o período de duração do contrato.



**Imagem 4: Aspecto da Comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro – Manacapuru (AM)
(Foto: José Caldas)**

As informações obtidas na realização das etapas de campo, bem como a análise dos vestígios resgatados, foram incorporadas a um estudo acadêmico no contexto do PAC (Lima, 2008: 96-110)

Foram realizadas tradagens e abertas unidades de escavação para investigar a

distribuição e espessura da camada arqueológica em sub-superfície. Os vestígios arqueológicos encontrados foram fragmentos cerâmicos, correspondentes à fase Manacapuru, e instrumentos líticos de diferentes matérias primas.

A partir do mapeamento prévio da dispersão e densidade da camada arqueológica na área impactada foram selecionadas três áreas principais para abertura de áreas maiores de intervenção em sub-superfície, as chamadas unidades de escavação.



Imagem 5: Aspecto da escavação do sítio arqueológico Nossa Senhora do Perpétuo Socorro – Manacapuru (AM) (Foto: José Caldas)

A princípio foram abertas unidades de escavação de 1x1 m², escavadas em níveis artificiais de 10 cm. Mas conforme os vestígios foram aflorando, as unidades foram sendo ampliadas.



Imagem 6: Aspectos da escavação do sítio arqueológico Nossa Senhora do Perpétuo Socorro – Manacapuru (AM) (Foto: Helena Lima)

A escolha das áreas de escavação levou em conta a implantação na paisagem (áreas mais altas, planas e baixas do terreno), maior densidade de vestígios arqueológicos e estruturação dos vestígios na camada arqueológica. Um dos aspectos identificados com a abertura dessas áreas foi a enorme concentração de estruturas de combustão. As diferenças entre essas feições (como são chamadas essas “manchas escuras” no solo), que possuem formas e tamanhos variados, possivelmente podem estar associadas a diferentes funções. Embora todas apresentem um padrão circular, elas diferem em profundidade e composição. Foi possível encontrar na escavação dessas manchas, diferentes preenchimentos e profundidade, tais como carvões, restos de ossos, fragmentos cerâmicos de diferentes tamanhos, blocos de argila queimada. (Lima, 2008, 96-99)

Foi realizado um levantamento do número dessas feições na área impactada e 61 delas foram resgatadas. Este mapeamento teve como objetivo entender a associação espacial entre elas, para, neste caso, levantar hipóteses sobre suas funcionalidades. Lima conclui:

(...) NSP Socorro se mostra um caso emblemático na interpretação dos processos de formação de Terras Pretas de Índio. A presença de nada menos que oitenta e quatro estruturas de combustão repletas de matéria orgânica parece indicar mais do que usos cotidianos de cozimentos de alimentos, certa intencionalidade no processo de alteração das propriedades físicas deste solo; ainda mais quando se aventa certa contemporaneidade (ainda em caráter especulativo) entre elas. (2008: 106)

A autora complementa,

A associação entre as coleções cerâmicas de NSP Socorro e seu contexto, talvez datando o início do processo de formação das terras pretas, também lançam luz a uma compreensão mais orgânica da história de ocupação deste sítio e da região. (2008: 107)

Dada a relevância científica deste sítio arqueológico para compreender a história de ocupação desta região, esta etapa da pesquisa apontou para a necessidade de continuidade dos estudos arqueológicos na área, mesmo após o término das atividades da Petrobrás; porém boa parte do sítio teve sua destruição decretada com a continuidade das obras.

Sítio Paricatuba

Este sítio arqueológico foi escolhido com um dos exemplos para apresentar o trabalho no contexto das obras do gasoduto Coari-Manaus, pois além da importância dos achados arqueológicos nele encontrados, foi realizado um intenso trabalho junto à população local, que integrou os moradores, desde o início, nas atividades de pesquisa.

O sítio arqueológico Paricatuba está localizado à margem direita do rio Negro, no município de Iranduba, próximo à Manaus, em uma área privilegiada para a ocupação humana (Lima, 2008: 91). Estendendo-se ao longo de um terraço de grandes proporções, a comunidade está assentada sobre um sítio arqueológico que, apesar estar muito perturbado, uma vez que sofre constantes impactos que alteram sobremaneira a disposição dos vestígios arqueológicos, ainda possibilita o levantamento de informações importantes para a arqueologia da região.

O início das atividades da pesquisa arqueológica esteve associado à abertura de valas para a implantação de um novo sistema hidráulico, como medida compensatória relacionada à construção do Gasoduto. O material resgatado, no entanto, já fora analisado à luz de um trabalho acadêmico (Lima, 2008). Segundo o citado estudo, diagnosticou-se que o sítio Paricatuba tem 49,4ha e a distribuição dos vestígios encontra-se em três áreas: uma central e duas periféricas. A partir da análise dos vestígios, Lima aponta:

Nas áreas de concentração, algumas escavações evidenciaram uma estratigrafia um pouco mais profunda, com a ocorrência de espessas camadas de terra preta, especialmente na concentração central. Também desta área foram coletados materiais cerâmicos e líticos, relacionados às fases Açutuba, Manacapuru, Paredão e Guarita, sugerindo para Paricatuba uma longa cronologia de ocupação. (2008: 91)

Devido à grande quantidade de material arqueológico que aflora naturalmente à superfície, pessoas da comunidade coletam esses materiais. Este foi também um foco importante do trabalho da equipe de Arqueologia.



**Imagem 7: Aspecto da escavação do sítio arqueológico Paricatuba –Irاندuba (AM)
(Foto: Helena Lima)**

Neste caso específico, duas situações puderam ser observadas e merecem reflexão. A primeira é a constituição de uma coleção, pela família *Mamolengo*⁹⁹, que ao longo de vários anos coletaram e receberam doações de outras pessoas da comunidade pelo interesse que demonstram por artefatos dessa natureza, e a outra é a coleta e venda de material arqueológico aos turistas que visitam a vila e freqüentam a praia no período da vazante.

A constituição de coleções por moradores é prática comum em várias regiões da Amazônia, às vezes movido por curiosidade, apreço pelo apelo estético das peças e desconhecimento da legislação e em outros casos visando um aproveitamento econômico, uma vez que há o interesse de colecionadores (em âmbito nacional e internacional) por esses artefatos.

⁹⁹ A família Mamolengo é parceira nas ações do Projeto Amazônia Central.



Imagem 8: Coleção de artefatos arqueológicos no município de Urucurituba (AM) (Foto: Maurício de Paiva)

Essas situações foram apontadas, pois envolvem duas práticas comuns no território amazônico, que ferem a legislação vigente relativa ao patrimônio arqueológico brasileiro, mais que apresentam intencionalidades bastante distintas.

As ações educacionais previstas em um Programa de Educação Patrimonial devem provocar a reflexão sobre o que está por trás dessas práticas, e não somente apresentar um discurso sobre o que deve ser feito e como. Existe uma Legislação que indica normatizações, que a nosso ver precisam ser discutidas e compreendidas em relação a outras visões sobre o patrimônio arqueológico e não somente sob o aspecto do cumprimento da lei.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido na comunidade de Paricatuba sinalizou, num sentido diagnóstico, várias vertentes a serem consideradas pelo Programa de Educação Patrimonial aqui apresentado.

Os procedimentos desenvolvidos durante o levantamento arqueológico realizado no contexto da construção do Gasoduto Coari-Manaus cumpriu todas as etapas previstas pela legislação relativa à proteção do patrimônio arqueológico (Portaria IPHAN 230). Revelou sua importância, pois, além do cumprimento Legal, ampliou a área de atuação de um importante projeto de pesquisa acadêmico que há quase quinze anos desenvolve seus estudos na Amazônia Central, o PAC, e viabilizou, de maneira mais efetiva, o contato com as comunidades locais, iniciando um processo educacional direcionado a divulgar as discussões científicas e a diagnosticar as diversas relações, as existentes e as em potencial, que se estabelecem com patrimônio arqueológico regional.

Apresento, então, a seguir o programa de educação patrimonial desenvolvido como uma das vertentes e obrigação Legal deste Projeto.

IV.IV. – A Área de Abrangência do Programa de Educação Patrimonial: aspectos do território

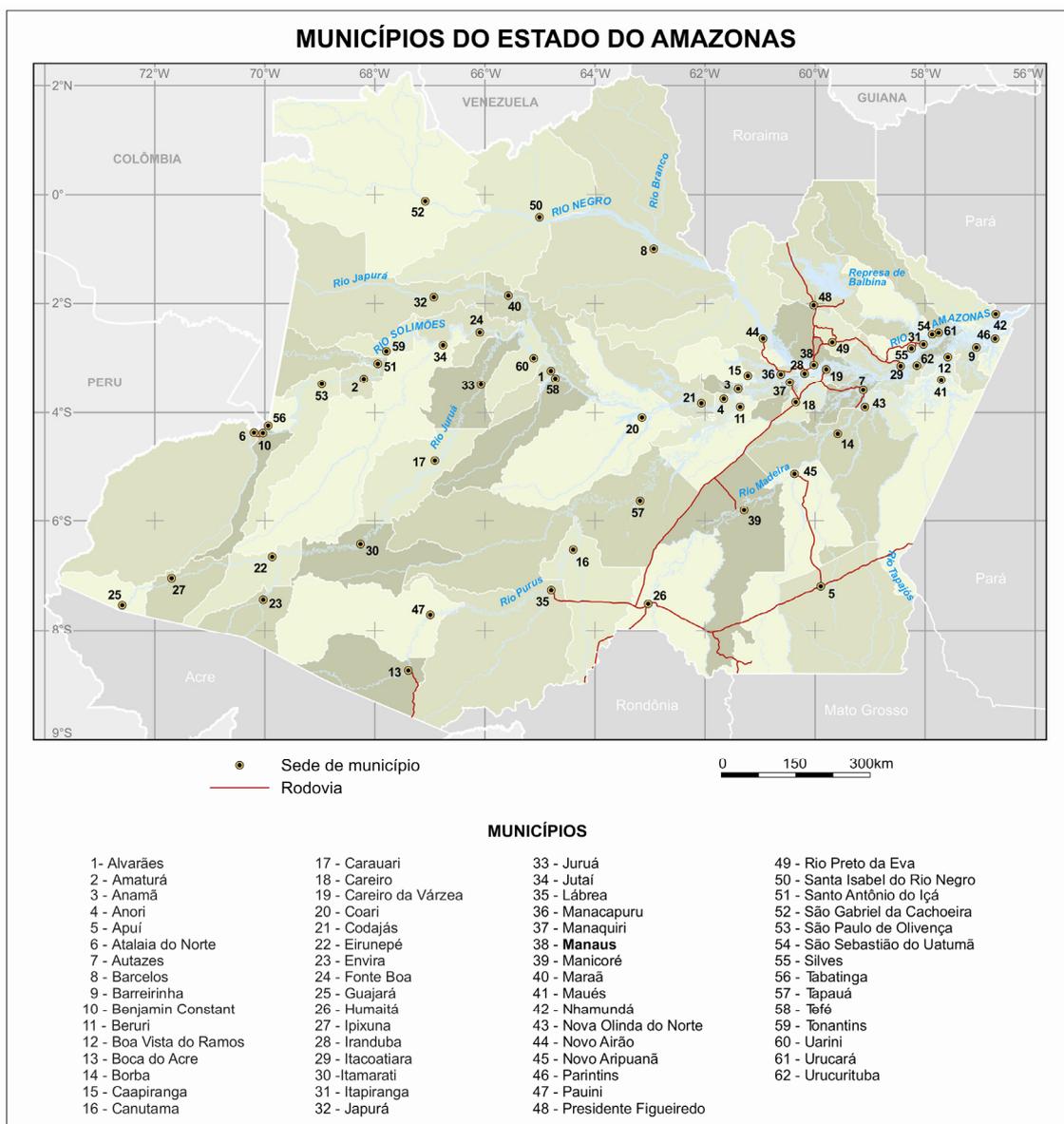


Imagem 9: Mapa dos municípios do estado do Amazonas (Mapa: Marcos Brito)

A área de abrangência para o desenvolvimento do Programa de Educação Patrimonial compreende oito municípios: Manaus, Iranduba, Manacapuru, Caapiranga, Anamá, Anori, Codajás e Coari.

Devido à ampla extensão territorial da área em questão, aliado ao tempo relativamente restrito se comparado a esta amplitude optamos por estratégias educacionais direcionadas prioritariamente aos agentes multiplicadores.

Gostaria de justificar, no entanto, anteriormente, o porquê que a cidade de Manaus não foi incluída no desenvolvimento das ações. Suas dimensões, tanto de área territorial quanto de densidade populacional, são muito superiores aos dos outros municípios envolvidos; isto significa que se optasse por incluí-la nesse processo, ou os outros municípios ficariam prejudicados, uma vez que seria despendido muito tempo e gastos em um mesmo local, ou para fazer um trabalho equilibrado a amostragem da cidade seria muito pequena. A opção foi, pois, deixar Manaus para uma próxima etapa, a partir de um planejamento que contemple outras estratégias educacionais. Esta decisão foi tomada no momento da elaboração do contrato e não *a posteriori*.

Para uma compreensão sobre as características específicas da região onde as ações estão sendo implantadas apresento a seguir os sete municípios envolvidos neste Programa de Educação Patrimonial.

Como um dos aspectos indicativos sobre as características sócio-culturais do território em questão foi elaborado um levantamento pela Secretaria de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável do Estado do Amazonas sobre os indicativos das necessidades de infra-estrutura relativas às localidades diretamente impactadas pelo empreendimento. Estes dados, no seu formato final, configuraram-se em *matrizes de sustentabilidade* e se tornaram base para as tomadas de decisões pertinentes às medidas mitigatórias neste processo de construção do gasoduto.

Não farei aqui uma análise detalhada de tais matrizes, no entanto em linhas gerais foi possível mapear as características quanto às principais “carências” políticas, econômicas, sociais e culturais do território em questão.

As medidas mitigatórias centraram-se na tentativa de resolução de problemas relacionados à infra-estrutura como implantação de sistemas de esgoto, construção de ramais, instalação de geradores (energia elétrica), construção de escolas, implantação de programas de alfabetização.

Para compreender que quando se fala em Amazônia isto significa um universo, destaco abaixo um panorama também, abrangente, e em certa medida superficial, deste complexo maior, para posteriormente destacar o universo específico no qual o programa foi desenvolvido, mas que de alguma maneira reflete esta complexa diversidade territorial que caracteriza a região.

O bioma Amazônia¹⁰⁰ conceito criado na década de 1950, é ainda maior, abrangendo 5,5 milhões de quilômetros quadrados, ou dois terços do País, com 18 milhões de habitantes. possui quase oito milhões de quilômetros quadrados, distribuídos em nove países da América do Sul: Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guiana, Guiana Francesa, Peru, Suriname e Venezuela. No Brasil, estende-se por 4,1 milhões de quilômetros quadrados.

A Amazônia Legal, conceito criado na década de 1950, abrange uma área ainda maior, 5,5 milhões de quilômetros quadrados, com 18 milhões de habitantes e compreende nove estados da Federação: Amazonas, Pará, Roraima, Rondônia, Acre, Amapá, Maranhão, Tocantins e Mato Grosso.

Atualmente, 32,9% do bioma Amazônia no Brasil conta com proteção especial, sendo 20,84% terras indígenas e 12,09% unidades de conservação federal e estadual.

Na descrição sobre seus atributos sempre imperam os superlativos. É nesta região onde se encontram mais de um terço das espécies existentes no Planeta. A floresta abriga 2.500 espécies de árvores (um terço da madeira tropical da Terra) e 30 mil das 100 mil espécies de plantas que existem em toda a América Latina.

Além da riqueza natural¹⁰¹, pela qual a região é mais conhecida, a Amazônia apresenta uma complexa diversidade cultural. No território amazônico vivem cerca de 170 povos indígenas, com uma população aproximada de 180 mil indivíduos, 357 comunidades remanescentes de antigos quilombos e centenas de comunidades localizadas, como as de seringueiros, castanheiros e ribeirinhos, que detêm conhecimentos tradicionais, preciosos e cobiçados, da região.

A Amazônia possui, ainda, grande importância para a estabilidade ambiental do Planeta. Estimativas indicam que a floresta amazônica é responsável pela absorção de pelo menos 10% dos cerca de três bilhões de toneladas de carbono retirados da atmosfera pelos ecossistemas terrestres. Seus rios despejam cerca de 12% de toda a água superficial doce que chega aos oceanos por meio de toda a rede hidrográfica existente no globo terrestre.

Apesar da sua grandiosidade, o ecossistema que sustenta a floresta é relativamente frágil. O solo pode ser considerado pobre em nutrientes, o que sustenta as árvores frondosas é o material orgânico que lançam sobre o chão; dessa forma todo

¹⁰⁰ Os dados relativos a esta apresentação foram em boa medida extraídos do *Almanaque Brasil Socioambiental*, elaborado pelo Instituto Socioambiental, em 2008.

¹⁰¹ Aqui natural refere-se também à natureza transformada pela ação humana.

processo de equilíbrio que sustenta esse ciclo pode ser rapidamente quebrado pela imprudente interferência humana. O desmatamento acelerado denota os efeitos perversos dessa quebra.

Embora boa parte do seu território amazônico, ainda, encontra-se preservado, a destruição acelerada da floresta é uma realidade preocupante. O desmatamento acumulado já consumiu 17% de toda a Amazônia.

Desde a década de 1960 (período que se estendeu por todo o regime militar) quando movidos pela crença que devido à baixa densidade demográfica a região estava sujeita à cobiça internacional os governos militares promoveram obras de grande impacto (estradas, hidrelétricas, portos, cidades) para atrair colonos e empresas integrando a região às demais do país e evitando a entrega “aos estrangeiros”. Por isso, a ordem era desenvolver o mais rapidamente possível, ainda que o custo social e ambiental se tornasse elevado, como acabou ocorrendo. Além do desmatamento descontrolado, essa ampla ofensiva transformou a região, que deveria ser um paraíso fundiário atraindo migrantes de várias regiões do país; provocando também um cenário de conflitos por posse de terra.

Aliada à falta de recursos para pesquisa na região, a biopirataria também representa uma ameaça aos recursos da Amazônia. Aproveitando-se de um vazio na legislação brasileira, que não proíbe o registro de espécies animais ou vegetais, grupos internacionais têm se apoderado dessa biodiversidade, por meio de patentes em várias partes do mundo.

A riqueza da Amazônia, região de solos pobres e de alta pluviosidade, está na floresta em pé e na implantação de um novo modelo de desenvolvimento, baseado na sustentabilidade ambiental e uso responsável dos recursos naturais.

A história da ocupação humana na região, que vêm sendo construída em grande medida pelos estudos arqueológicos, caminha no sentido de demonstrar que, por vários milênios, o equilíbrio ambiental foi mantido pelas populações que ali viviam; mais que isso, as evidências apontam para um incremento dessa diversidade pelo manejo que esses habitantes faziam da floresta

A arqueologia, nesse sentido, pode trazer valiosas contribuições, na medida em que seus estudos buscam revelar os processos da trajetória humana ao longo de sua existência. As pesquisas arqueológicas na região demonstram uma ocupação humana muito mais remota do que se acreditava. Além da antiguidade, vários dos processos que eram considerados como “naturais” hoje se sabe que tem uma origem antrópica.

Buscar elementos que favoreçam essa sustentabilidade, tão proclamada na atualidade, na sabedoria milenar desenvolvida por nossos antepassados, que durante tantos séculos mantiveram e construíram esse cenário de esplendorosa diversidade, pode ser um bom começo.

Nesse sentido, para o desenvolvimento de projetos no território amazônico, precisam ser considerados, em uma perspectiva dialética, todos os aspectos que hoje levam os olhares do mundo para esta região. Fazem parte deste cenário a exploração econômica, os conflitos sociais, a diversidade cultural, a tentativa de internacionalização. Quando o assunto é Amazônia, de um lado, ressalta-se sua valorização e necessidade de preservação, principalmente pela sua riqueza “natural”, por outro, prevalecem os preconceitos, quando o que se quer evidenciar é a pobreza, o analfabetismo, a corrupção.

A área de abrangência do gasoduto Coari-Manaus, localiza-se em um dos seus estados, o Amazonas e, dentro deste, compreende oito de seus municípios.

Embora um universo recortado, diante da grandeza brevemente acima apresentada, a complexidade não foi (ou melhor é) menor quanto aos aspectos considerados para a conformação de um programa educacional.

Sete¹⁰² desses municípios são aqui apresentados.

IV.IV.II – Aspectos dos municípios de Iranduba, Manacapuru, Caapiranga, Anori, Anamá, Codajás e Coari

O rio Solimões¹⁰³ é referência quanto ao desenvolvimento da população da região ora aqui apresentada. É reconhecida, pelas populações que dele dependem, sua riqueza e grandiosidade. Somente para citar alguns exemplos, é nele que se realiza a pesca e por ele que se dá o acesso a boa parte dos municípios, por onde chegam e saem os municípios e as mercadorias. É também cenário de muitas histórias.

Atualmente, é, também, pelo Solimões, realizado o transporte do gás extraído na região do rio Urucu, no município de Coari. Com a construção do gasoduto esse transporte deixará de ser efetuado pelo rio, diminuindo sobremaneira os impactos ambientais na região.

¹⁰² A capital Manaus não foi incluída pelas razões já explicitadas.

¹⁰³ Somente o município de Iranduba tem acesso ao rio Negro.

Todos estes municípios têm uma extensão territorial considerável, mas em termos de densidade populacional não são muito populosos. Com relação ao padrão de constituição populacional tem características bastante semelhantes. Revela a diversidade cultural que configura boa parte da formação do nosso território. Nesta região, predomina uma ascendência indígena, miscigenada com populações nordestinas que vieram para a região no período de exploração da borracha.

A partir do contato com determinados grupos desses municípios foi perceptível um sentimento de negação dessa herança indígena e a valorização do que vem “de fora”, ou seja, os aspectos culturais externos são considerados superiores aos regionais. Estas questões serão aprofundadas com o desenvolvimento do capítulo.

Quanto às características do sistema de ensino, também, posso tecer comentários gerais, uma vez que a estrutura é semelhante em toda a região. Pude perceber modificações desde 2002, data da minha primeira ida à região. Naquela ocasião, a partir do contato com a Secretaria de Educação do município de Iranduba e acesso ao censo escolar do estado, pude constatar a presença expressiva de escolas com classes multi seriais, ou seja, alunos em diferentes níveis de aprendizado em uma mesma sala de aula e sob a orientação de um único professor; este modelo era mais recorrente na zona rural. Em 2005, período que se iniciou a implantação do programa de educação patrimonial, este cenário já apresentou mudanças qualitativas expressivas.

No aspecto acima mencionado, o estado investiu na construção de escolas em localidades mais acessíveis com vistas a possibilitar a vinda de alunos de diferentes comunidades. Este modelo permitiu, então, a criação de escolas maiores com a formação de classes para todas as séries, pelo menos do ensino fundamental.

O estado investiu na formação dos professores implantando o Curso Normal Superior¹⁰⁴, sob responsabilidade da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Esta iniciativa fundamentou-se na exigência da legislação federal que cria a obrigatoriedade da formação superior para que estes profissionais possam exercer o magistério.

Outro aspecto que apresentou mudanças no período de execução do programa foi o material didático. Os livros procuram apresentar questões regionais específicas e houve inclusão da temática arqueologia, com destaque para as pesquisas regionais, em pelo menos um livro.

¹⁰⁴ O Curso Normal Superior foi desenvolvido a partir de uma estrutura modular. As aulas presenciais aconteceram nos meses das férias escolares (janeiro/julho) e teve a duração de dois anos (2005 a 2007).

Quanto ao ensino médio, a situação ainda apresenta-se de forma mais precária, uma vez que não há profissionais qualificados para atender toda a demanda necessária. Nas localidades mais distantes foi implantado um sistema de ensino “via televisão”, ou seja, os professores dão aula “ao vivo” em um estúdio localizado em Manaus e é possível que os alunos façam perguntas. As escolas do interior, que adotaram esse sistema, recebem o equipamento necessário e todo o conteúdo é apostilado; professores desses municípios são designados como tutores e permanecem em sala de aula para mediar o contato dos alunos com os professores “em estúdio”. Como é um sistema ainda em processo de implantação, desconheço dados de avaliação quanto à validade dessa nova modalidade de ensino à distância.

A seguir apresentarei brevemente algumas características desses municípios quanto aos aspectos populacionais¹⁰⁵, econômicos, culturais, e turísticos. A ordem apresentada tem como referência à distância de Manaus (do mais próximo para o mais distante).

O município de Iranduba

As origens do município de Iranduba estão profundamente relacionadas à cidade de Manaus. Com o reaquecimento da economia da capital do Amazonas com a implantação da Zona Franca e do Distrito Industrial, depois de um período de estagnação após o auge da borracha, o crescimento foi inevitável, ampliando a instalação de núcleos populacionais na periferia da cidade; um desses núcleos urbanos foi Iranduba.

Sua emancipação iniciou-se em 1963, mas já em 1964 o município foi extinto voltando a pertencer à Manaus. Sua autonomia foi retomada em 1981, acrescido de território adjacente até então pertencente a Manacapuru.

Faz divisa com outros cinco municípios do estado: Careiro, Manaquiri, Manacapuru, Novo Airão e Manaus. Sua área territorial é de 2.215,03 quilômetros quadrados e o acesso é via fluvial e via terrestre¹⁰⁶. Tem uma sede urbana e várias comunidades rurais espalhadas por toda a extensão do município. Sua população é de aproximadamente 32.869 habitantes.

¹⁰⁵ Os dados populacionais foram extraídos do censo demográfico efetuado pelo IBGE em 2007.

¹⁰⁶ Mesmo por via terrestre o rio Negro precisa ser atravessado por balsa ou pequenas embarcações que fazem este trajeto. Há um projeto, já aprovado, para construção de uma ponte que fará a ligação direta.

Economicamente desenvolve atividades nos setores primário, secundário e terciário. A pesca e o extrativismo vegetal (madeira) são atividades tradicionais; as camadas de mais baixa renda têm no pescado a sua principal fonte de alimentação. A agricultura é baseada principalmente no cultivo de produtos como o milho, o arroz, a mandioca, hortaliças, tomate, maracujá, melancia e mamão. A pecuária é voltada para o gado bovino (corte e leite). Vem acontecendo o desenvolvimento da piscicultura com a criação de tambaqui e um investimento forte na formação da população local para o desenvolvimento de tal atividade, por meio de cursos, visitas a unidades de produção, demonstração de métodos e de resultados. No setor industrial, há uma forte tradição das olarias e a presença também de serrarias, frigoríficos, laticínio e panificadores. E no terceiro setor, o desenvolvimento do comércio e de serviços de hotelaria.

A localização do município, na área de confluência dos rios Negro e Solimões, permite a coexistência de dois ecossistemas diversos; no rio Negro figuram paisagens com atrativo turístico, como praias, cachoeiras e florestas abundantes, já ao longo do Solimões apresentam-se extensas áreas de várzea propícias às atividades agrícolas e de pesca.

Essas características revelam o grande potencial turístico do município. Inclusive bons dos hotéis de selva, categoria muito procurada, principalmente pelos estrangeiros, devido ao alto custo de suas diárias, estão ali localizados. No entanto, esta atividade não vem sendo priorizada pela prefeitura local, o que dificulta o seu pleno desenvolvimento.

O município de Manacapuru

A cidade de Manacapuru originou-se de uma aldeia dos índios Mura. Foi fundada em 1786, após um processo de “pacificação” dos índios, segundo relatos locais. A fama de guerreiros dos Mura, indica que este processo exigiu grandes esforços por parte dos colonizadores.

Em 1865 é criada a Freguesia de Nossa Senhora de Nazaré de Manacapuru e em 1895 é criado o município. Durante quase todo o século vinte passou por processos de agregações e desagregações territoriais; até 1981, quando Manacapuru teve que desmembrar diversas partes do seu território, em favor dos municípios de Iranduba, Manaquiri, Beruri, Anamã e Caapiranga.

Sua área territorial é de 7.329,23 quilômetros quadrados. O acesso pode ser via terrestre, via fluvial e via aérea. Faz divisa com seis municípios: Iranduba, Manaquiri, Beruri, Anamá, Caapiranga e Novo Airão. Sua população gira em torno de 82.309 habitantes. A sede do município apresenta boas condições de infra-estrutura em comparação a outros municípios do interior do estado, o que lhe vale o título de *Princesinha do Solimões*.

As principais atividades econômicas são: agricultura (mandioca, juta, milho, feijão, hortaliças e frutas), pecuária (gados bovino, eqüino e suíno) e pesca, principalmente – no setor primário. No setor industrial, há uma grande diversidade de categorias: agropecuária, produção de minerais não-metálicos, metalúrgica, mecânica, materiais elétricos, materiais plásticos, têxtil, construção. Em serviços, o comércio é bem desenvolvido e tem uma importância regional.

Suas atrações turísticas estão muito voltadas à pesca e a eventos culturais, principalmente o festival das Cirandas que acontece no mês de agosto.

No município há um bairro denominado *Terra Preta* localizado sobre um sítio arqueológico de grandes proporções.

O Município de Caapiranga

O histórico do município de Caapiranga está diretamente associado ao de Manacapuru. Em 1981 o distrito de Caapiranga é desmembrado de Manacapuru e, acrescido de território até então pertencente à Anori, passando a constituir um novo município. Sua instalação oficial acontece em 1983, com a posse de prefeito e vereadores.

A área territorial é de 9.617 Km². O acesso é possível somente via fluvial. A população, com aproximadamente 10.547 habitantes, desenvolve a agricultura, que é a principal atividade econômica do município, com o plantio de malva, mandioca, cará da terra, milho, feijão e banana, merecendo destaque para a melancia; a mandioca fornece como subproduto a farinha, o beiju, o tucupi e a tapioca. A pecuária desenvolvida em uma escala menor, caracteriza-se pela criação de bovinos, suínos, ovinos, caprinos e eqüinos. A pesca é a principal fonte de alimentação, porém pela falta de estrutura pesqueira no município, a comercialização do pescado em escala econômica é feita por barcos pesqueiros vindos de Manacapuru e Manaus. O extrativismo vegetal também é uma atividade tradicional, representada, principalmente, pela extração de madeira,

borracha e castanha. Não há indicação de desenvolvimento industrial e o comércio atende a demanda interna do município (não é um pólo regional).

Não há o desenvolvimento de atividades turísticas.

O Município de Anamã

As origens de Anamã se prendem à história de Anori, Codajás e Manacapuru e tem, também, relação com os deslocamentos dos Mura, após o início de sua colonização em 1786.

Em 1956 é criado o município de Anori, tendo como um de seus distritos Anamã. Em 1981 este distrito é desmembrado de Anori e, com outros territórios, também desmembrados de Codajás e Manacapuru, passa a constituir o novo município de Anamã.

Faz divisa com os municípios de Manacapuru, Beruri, Anori, Codajás e Caapiranga. Sua extensão territorial é de 2.453,93 quilômetros quadrados e o acesso é, também, somente via fluvial.

A agricultura é o mais importante recurso econômico, sendo os principais alimentos produzidos a mandioca, milho, melancia, juta e feijão (culturas temporárias), manga, mamão, banana, abacate e limão (culturas permanentes). A pecuária voltada aos gados bovino e suíno praticamente não supre o consumo local. A pesca, embora se constitua em importante fonte alimentar, não é estruturada; inexistem condições de armazenamento adequadas para períodos de entressafra.

Há indústrias de madeira, gelo, de produtos alimentares e de mobiliário. O comércio, principalmente de gêneros alimentícios e materiais de construção, é voltado para o consumo interno.

O município de Anori

Não existe registro histórico oficial deste município. Sabe-se que foi criado em 1956 e seus primeiros limites foram estabelecidos em 1970. Em 1981, seu território foi desmembrado o município de Anamã, para integrar o município com o mesmo nome.

Sua área territorial é de 5.785,28 quilômetros quadrados e faz divisa com os municípios de Anamã, Beruri, Tapauá, Coari e Codajás. O acesso somente é possível por via fluvial. O número de habitantes é de 13.834 indivíduos.

As principais atividades econômicas são a pecuária, em desenvolvimento, principalmente com a criação de bovinos e suínos e o extrativismo vegetal (borracha, goma não elásticas, madeira e castanha) atividade representativa principalmente em relação à absorção de mão-de-obra local. São poucas as indústrias locais e o comércio é voltado à demanda interna.

Os principais eventos culturais são: a Festa da Laranja, no início de junho; as festas juninas, no final de junho e os festejos da Padroeira da Cidade, em novembro.

O município de Codajás

Do ponto de vista histórico o município de Codajás originou-se da aldeia da etnia Cudaiás, após processo de colonização. Após vários processos de mudanças na configuração territorial, em 1938 transforma-se em cidade (na ocasião agregando os distritos de Anamã e Anori).

Faz divisa com os municípios de Anamã, Anori, Coari, Barcelos, Novo Airão, Caapiranga e Badajós. Sua extensão territorial é de 18.711, 63 quilômetros quadrados. O acesso à cidade é via fluvial. A população em Codajás é de aproximadamente 16.025 habitantes

As principais atividades econômicas são: a agricultura, baseada no cultivo de produtos como a mandioca, milho e feijão (culturas temporárias) e também em espécies como açaí, banana, maracujá e mamão; a pecuária, também vem estruturando-se com o desenvolvimento de espécies como bufalinos, bovinos, caprinos e suínos; o extrativismo vegetal, principalmente da madeira, é atividade tradicional na região; a pesca, também, tem grande importância para a economia local, nos meses de maio a setembro é grande a quantidade de peixes, no rio Solimões e nos lagos adjacentes (as principais espécies de pescado são tambaqui, jaraqui, curimatã, pirarucu, bodó, tucunaré, matrinxã, entre outros). Há indústrias de madeira, tijolo, gelo, mobiliário e produtos alimentares. O comércio é varejista e atacadista e tem uma importância regional.

O turismo, embora não plenamente implantado, tem potencial para ser desenvolvido. No período da seca, formam-se grandes praias ao longo do rio Solimões. Há também uma série de eventos culturais que ocorrem no decorrer do ano, mas o destaque é para as festividades religiosas: Nossa Senhora das Graças, Menino Jesus, Nossa Senhora de Nazaré e São Sebastião. As festas juninas também são bastante

tradicionais, com a apresentação de grupos folclóricos, como boi-bumbá, quadrilhas e danças da população local.

O município de Coari

O primeiro núcleo de povoamento em território do atual município de Coari foi uma aldeia indígena fundada no início do século XVIII pelo jesuíta Samuel Fritz, com a denominação de Coari, por ficar a margem do lago assim denominado.

Coari, segundo o cônego Ulysses Pennafort, vem das palavras indígenas *Coya Cory* ou *Huary-yu*, que respectivamente significam *rio do ouro* e *rio dos deuses*. A denominação dada ao rio que banha o município estendeu-se ao lago onde se localiza a sede municipal e, posteriormente ao município. Os indígenas que ali viviam eram das etnias Catauxi, Iriju, Juma, Jurimaua entre outras. Em 1759, a aldeia foi elevada à categoria de Lugar, recebendo o nome de Alvelos, que em 1833 transformou-se em Freguesia denominada Nossa Senhora Santana. Em 1874 é criado o município de Coari, ficando em alguns momentos subordinado à Tefé e em 1932 foi elevado à categoria de cidade.

Faz divisa com os municípios de Anori, Tapauá, Tefé, Codajás. A área territorial é de 57.277,90 quilômetros quadrados. O acesso é por via fluvial e por via aérea. Sua população gira em torno de 67.055 habitantes.

A agricultura é baseada principalmente no cultivo de produtos como mandioca, feijão, hortaliça e frutas, principalmente banana e a pecuária concentra-se na criação do gado bovino. A pesca como em todos os municípios apresentados é atividade tradicional. A população do interior tem no pescado a sua principal fonte de alimentação. Na época da fartura de peixe, que se verifica no período da seca do rio, ocorre uma grande abundância do pescado que é comercializado a preços acessíveis. A pesca é feita no rio Solimões e nos grandes lagos da região (Lago do Mamiá e Lago de Coari).

A extração da madeira é também uma atividade tradicional no município. As principais indústrias são de madeira, tijolos, produtos alimentares, pescado, gelo e mobiliária.

Mas são as fontes de petróleo e gás natural, na região que pertence ao município, denominada Urucu, que impulsionam economicamente este município. Como é grande

a contribuição tributária há um amplo investimento em infra-estrutura: como a construção de escolas-modelo e investimento em esporte, saúde e lazer.

Há alguns eventos culturais como Festival Folclórico, Feira da Cultura, Festival de Música Popular de Coari, Festa do Gás Natural e Festa da Banana. Além das festividades religiosas como São Sebastião (Padroeiro da cidade), Nossa Senhora Santana, São Francisco e Nossa Senhora do Perpétuo Socorro.

IV.V. – As estratégias adotadas para o desenvolvimento do Programa de Educação Patrimonial: o curso de extensão universitária *Arqueologia Amazônica no Contexto educacional*, os Kits de Objetos Arqueológicos e o Guia Temático *Programa de Educação Patrimonial do Levantamento Arqueológico do Gasoduto Coari-Manaus*.

As estratégias adotadas para o desenvolvimento do Programa de Educação Patrimonial foram planejadas no sentido de atuar junto aos agentes multiplicadores locais. Dadas as características territoriais da região (oito municípios, especialmente muito dispersos) não era possível pensar em ações focadas em diferentes perfis de público.

Nesse sentido, o caminho seria planejar um trabalho que priorizasse ações via agentes multiplicadores, ampliando potencialmente os trabalhos desenvolvidos tanto numa perspectiva quantitativa (mais pessoas seriam atingidas) quanto temporal (ações que vislumbrassem continuidade numa perspectiva de médio e longo prazos) maiores.

IV.V.I. - O Curso de Extensão Universitária: *Arqueologia Amazônica no Contexto Educacional*

O curso *Arqueologia Amazônica no Contexto Educacional*¹⁰⁷, com carga horária de 40 horas/aula, dividiu-se entre aulas teóricas e práticas com o objetivo de subsidiar o trabalho dos professores, coordenadores pedagógicos e agentes comunitários junto aos

¹⁰⁷ Todas as edições do curso foram ministradas também por Caroline Fernandes Caromano, graduada em ciências sociais (USP) e mestranda em arqueologia (Museu Nacional - UFRJ).

seus respectivos grupos¹⁰⁸. O formato adotado, além de buscar um embasamento teórico, visou também apresentar estratégias metodológicas que poderiam posteriormente ser aplicadas com os alunos.

Foram ministradas seis edições do curso nos municípios de Iranduba (duas edições), Manacapuru, Caapiranga, Anori e Coari, faltando, portando, duas edições Anamã e Codajás, que não aconteceram devido a dificuldades nos próprios municípios¹⁰⁹.

O curso teve como proposta principal subsidiar os agentes multiplicadores para que apresentem e reflitam com seus alunos sobre a relevância do conhecimento produzido pela ciência arqueológica e sobre a importância da preservação do patrimônio arqueológico. E de que maneira este patrimônio pode ser fonte importante de conhecimento no contexto educacional por intermédio das ações de educação patrimonial.

Os principais objetivos traçados para este curso foram:

- Despertar o interesse dos professores pelas pesquisas arqueológicas que acontecem na região;
- Divulgar os resultados mais recentes destas pesquisas;
- Integrar professores de diferentes localidades aonde as pesquisas arqueológicas vêm ocorrendo;
- Discutir conceitos que possibilitem o entendimento de continuidade cultural que caracteriza esta região;
- Despertar nas comunidades a responsabilidade pela preservação do patrimônio arqueológico;
- Apresentar a metodologia da Educação Patrimonial para que os vestígios arqueológicos presentes nestas localidades possam ser mais bem aproveitados no contexto educacional e

¹⁰⁸ A escolha dos participantes do curso ficou a critério das Secretarias de Educação de cada município. Nossa indicação foi no sentido da importância de serem profissionais com possibilidade de multiplicação das discussões realizadas.

¹⁰⁹ Estes municípios foram convidados, como os demais, a uma reunião na sede da SDS onde a proposta do Programa fora apresentada; posteriormente foram enviadas correspondências ratificando a proposta e por fim, foi realizada uma visita aos dois municípios como uma última tentativa para a realização da ação. Nenhuma dessas ações teve sucesso.

Diante deste cenário tenho uma hipótese para o nosso fracasso. Em nenhum momento os dirigentes destes municípios mostraram-se indiferentes ou desinteressados pela nossa proposta, porém por tratar-se de um universo totalmente novo ali, prescindia de uma atuação mais “corpo a corpo” que nossa equipe no momento não teve condições de fazê-lo. De forma alguma quero eximir-me da responsabilidade neste aspecto, mas esta questão precisa ser considerada em outros projetos que apresentem características semelhantes.

- Demonstrar a possibilidade de confecção de materiais didáticos utilizando os vestígios arqueológicos da região.

As discussões e reflexões dos temas propostos foram subsidiadas por material apostilado, com a intenção de serem aprofundadas com a publicação *Guia Temático – Programa de Educação Patrimonial do Levantamento Arqueológico do Gasoduto Coari Manaus*.

A seleção dos textos baseou-se na minha experiência com outros grupos de educadores com os quais venho trabalhando ao longo desses últimos anos, principalmente no âmbito do MAE/USP. Ponderei que eram realidades muito diferentes em relação à formação dos professores e ao perfil dos grupos com os quais estes professores irão “repassar os conteúdos” (e aqui não há um juízo de valor que um grupo é melhor que o outro, somente destaco o fato de que são universos culturais e sociais efetivamente diversos); mas minha opção foi experimentar e partir desses parâmetros para desenvolver as temáticas. No decorrer das edições, as estratégias foram readequadas conforme a resposta específica de cada grupo trabalhado. Os textos, de maneira geral, foram compreendidos e apreciados pelos participantes e suscitaram discussões aprofundadas, que era a minha principal intenção.

Os textos selecionados foram: 1) Pensando em partir, de Everardo P. Guimarães Rocha (capítulo 1 do livro *O que é etnocentrismo*, da editora Brasiliense); 2) Você tem cultura?, de Roberto Da Matta; 3) Guilherme Augusto Araújo Fernandes, de Mem Fox e ilustração de Julie Vivas (editora Brinque-Book); 4) Guia Básico de Educação Patrimonial, de Maria de Lourdes Parreiras Horta (org.) (editado pelo IPHAN); 5) A História da Amazônia Antes do Descobrimento, de Eduardo Góes Neves (texto elaborado para a Superintendência IPHAN no Amazonas e Roraima). Foi também distribuído a todos os professores o Guia Temático Brasil 50 Mil anos: uma viagem ao passado pré-colonial, produzido pelo MAE/USP, que embora tenha sido produzido para um contexto expositivo específico, o texto, de autoria do arqueólogo e professor do MAE/USP Paulo A. D. De Blasis, traz uma boa referência sobre aspectos gerais da disciplina arqueológica (definição, metodologias de pesquisa) e apresenta um panorama geral do desenvolvimento das pesquisas arqueológicas nas diversas regiões do Brasil.

As aulas seguiram a seguinte estrutura:

- ✓ 1ª aula: Cultura e Etnocentrismo
- ✓ 2ª aula: Memória e Patrimônio Cultural
- ✓ 3ª aula: Educação Patrimonial

- ✓ 4ª aula: Arqueologia
- ✓ 5ª aula: Elaboração de proposta didática a partir do Kit de Objetos Arqueológicos

A primeira aula sobre os conceitos de cultura / diversidade cultural e etnocentrismo desenvolveu-se a partir das seguintes estratégias: pedi inicialmente que os participantes escrevessem o que eles entendiam sobre o conceito de cultura. Depois dividi a classe em grupo e pedi para que cada um (grupo) escolhesse um traço cultural significativo que os representassem e apresentassem a partir de uma linguagem “artística” (desenho, dramatização, poesia, música) para o restante da classe. Depois iniciaram, individualmente, a leitura dos textos *Você tem cultura?*, do antropólogo Roberto DaMatta e *Pensando em Partir* (primeiro capítulo do livro *O que é Etnocentrismo?*), de Everardo Rocha; para posteriormente discutir em grupo a partir da comparação dos pontos convergentes e divergentes entre as idéias preliminares que tinham sobre esses conceitos e a leitura dos textos.



Imagem 11: Aspectos das aulas do curso de extensão universitária *Arqueologia Amazônica no Contexto Educacional* (Fotos: autores desconhecidos)

Vou citar a seguir alguns exemplos, das definições sobre o conceito de cultura, desenvolvidos pelos alunos:

“É aquilo ao longo do tempo, transformado, modificado pelas civilizações, seus costumes, seus modos de se relacionar com os outros no passar do tempo em suas vidas. Ex.: dança, música, alimentação, vestuário e etc”. **Prof. Jogimar, município de Coari-AM.**

“A cultura não existem única, mais existem várias, mesma coisa quando uma família está na própria sua casa e usa a sua forma de vestimentas, almoçar e jantar com os familiares e outras famílias não usa a forma dos outros, então o mundo que nós vivemos é o mundo globalizado e não sabemos qual a verdadeira cultura. Porque a maioria são cultura mestiça. Agora ‘eu’ particularmente tenho cultura pura, porque sou uma parte da etnia do Amazonas ‘Tikuna’ estou me aculturando. Quando falamos de cultura as crenças, festas etc é uma parte da vida do ser humano”. **Prof. Plínio, município de Coari-AM.**

“A cultura para mim é uma coisa que os índios fizeram a muito tempo que hoje as pessoas dão muito valor, isso que é cultura”. **Profa. Marinete, município de Iranduba-AM.**

“Para mim cultura é descobrir, cultura é conhecer, cultura é construir. Conhecer a verdade do passado e entender o presente. Descobrir a forma que os antepassados viviam e sua evolução através da história. Com isso, entendendo a nossa história, construir o presente e o futuro.” **Prof. João Paulo, Iranduba.**

“Ao falar de cultura devemos ter sempre em mente dois significados: um complementando o outro. A cultura como conhecimento e a maneira e costumes de ser e viver, tornando no povo a capacidade proporcionar atividade de interesse do próprio local de origem, fazendo com que as coisas possam ser direcionadas de garantir um retorno apropriado e acima de tudo cabível e oportuno havendo sempre harmonia entre o presente e o passado”. **Autor desconhecido, município de Anori-AM.**

“Cultura é zelarmos pelo que é nosso, sempre inovando, para que não fiquemos parados no tempo. Dando o determinado valor que nossa cultura tem para transmitir, ou melhor, transmitirmos o típico da nossa região, tão valorizada por todos que habitam o mesmo, apesar de alguns estarem destruído, nós que somos a maioria devemos valorizá-la ainda mais (...) Enfim, somos valorizados por ainda termos um município do Amazonas que se fala a língua indígena na maior parte da cidade (São Gabriel da Cachoeira), e isso é reconhecido pelo Brasil todo e nós damos valor a isso. **Profs. Alcinéia, Amanda, Elcivânia, Francisco, Marx, Marinete e Samuel, Anori-AM.**

“Cultura é a herança de um povo. Ou melhor dizendo, é toda a criação produzida por um povo, onde seus usos e costumes são retratados através da tradição”. **Grupo desconhecido, município de Anori-AM.**

Quadro 7: Produção dos alunos durante o curso de extensão universitária *Arqueologia Amazônica no Contexto Educacional*

Procurei evidenciar alguns aspectos diversos que foram expressos pelos professores quanto ao conceito de cultura antes de realizarmos a discussão por meio da leitura do texto *Você tem cultura?*, no entanto o aspecto que prevaleceu entre boa parte dos professores foi a associação deste conceito ao conjunto de costumes e valores de determinado povo e que é transmitido entre gerações.

Apresentarei, a seguir, alguns exemplos das criações elaboradas pelos alunos relacionadas aos aspectos culturais selecionados pelos grupos:

Caboclo Sonhador

Quando os europeus chegaram
Os índios aqui viviam
Sobrevivendo nas matas
As margens do nosso rio

Sou índio, caboclo, cuiantã, curumim
Canoa é meu transporte
A mata é meu jardim

Sou filho do Norte
Sou caçador, pescador
Sou bravo, sou forte
Sou guerreiro, lutador
Sou Amazonas, sou cultura
Sou caboclo sonhador

Natureza é minha mãe
Meu arco é meu canhão
Mata é meu supermercado
De onde tiro meu pão
Por isso vivo contente com toda criação

Simbolizando um trecho da nossa cultura

O homem caapiranguense
Gosta muito de pescar
Com o auxílio da canoa
Traz muito curimatã

Vamos chamar as paulistas
Pra conosco remar,
E também já estão convidadas
Para a festa do Cará

Senhores viajantes
Conserve esse lugar
Não jogue lixo no lixo
Para não contaminar

Ame a mãe Natureza
Rainha deste lugar
Vou convidar a Carol
Pra conhecer este habitar

Conceito Cultural

Para falar da nossa cultura
Venho aqui lhe mostrar
Que é nosso povo é de várias raças
Onde canta o sabiá

A origem de Anori
É interessante saber
De um quelônio Ayanori
Que muito mataram pra comer

Descendente dos povos Muras
Que aqui se instalaram
Indo do rio Trombetas do Pará
Parte da Amazônia ocuparam

Primeiro Barro Alto
Depois vem Ayanori
Surgindo uma Nova Vila
Na Boca do Anori

Essa é nossa história
No contexto cultural
Que surgiu dos povos Muras
Até nossa geração atual

Quadro 8: Produção dos alunos durante o curso de extensão universitária *Arqueologia Amazônica no Contexto Educacional*

Por meio de dramatizações outros aspectos culturais como a lenda do boto, a pesca e as festas regionais foram também apresentados em todos os municípios.

A segunda aula sobre os conceitos de memória e patrimônio cultural iniciou-se, também, a partir de uma dinâmica. Pedi para que cada integrante trouxesse um objeto¹¹⁰ significativo para sua história de vida, que indicasse um momento significativo de sua trajetória. A partir das histórias que surgiram nas apresentações discutimos sobre o papel daquelas referências para trazer a tona lembranças e emoções. Os objetos selecionados pelos alunos variaram de fotografias a documentos, objetos pessoais a cartas, enfim a seleção foi bastante heterogênea em todos os municípios. Esta oficina, no vários grupos, despertou muita emoção nos participantes, vieram à tona lembranças

¹¹⁰ A proposta desta aula foi apresentada no final da primeira aula, para que os alunos tivessem tempo de escolher e trazer o objeto.

que em determinadas situações exigiu de nós professoras uma intermediação mais efetiva para conseguir reconduzir a atividade, tamanha a carga de emoção presente.



Imagem 12: Aspectos das aulas do curso de extensão universitária *Arqueologia Amazônica no Contexto Educacional* (Fotos: autores desconhecidos)

Depois todos leram o livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*¹¹¹, de Mem Fox. A discussão final uniu os questionamentos despertados a partir da dinâmica e da leitura sobre importância da memória do ponto de vista individual, estabelecendo uma relação sobre o papel da memória do ponto de vista coletivo. A reflexão foi conduzida no sentido de associar os bens patrimoniais às questões preservacionistas.

A aula sobre Educação Patrimonial girou principalmente em torno da apresentação da sua metodologia a partir da leitura do Guia Básico de Educação

¹¹¹ Em resumo, este livro é a história de um garoto que mora ao lado de um asilo e tem o hábito de visitar os idosos que lá vivem. Conhece, então, uma senhora que “perdeu” a memória; preocupado com o bem estar da Dona Antônia Maria Diniz Cordeiro, como é seu nome, ele reúne uma série de objetos que desperta lembranças de vários momentos da vida da senhora.

Patrimonial, editado pelo IPHAN. Posteriormente realizamos exercícios¹¹² pertinentes a cada uma das etapas previstas pela metodologia: observação, análise, registro e apropriação.

Esta aula teve como suporte um conjunto de artefatos arqueológicos preparado especialmente para a atividade. No primeiro momento, este conjunto foi desmembrado em partes e distribuído entre os grupos para serem analisados; a análise foi realizada a partir do roteiro “*descobrimo um objeto*”, do Guia Básico (pag. 14). A partir dos elementos observados e das hipóteses levantadas pedimos para que os professores consultassem o material por nós fornecido para procurarem complementar as informações, depois foi solicitado um registro sobre a observação inicial e as informações complementares extraídas da bibliografia, que correspondem às etapas de registro e exploração da metodologia da Educação Patrimonial.

Por fim realizamos uma oficina com argila estimulando os professores a criarem objetos com base nas análises feitas e hipóteses levantadas a partir do material arqueológico.



Imagem 13: Aspectos das aulas do curso de extensão universitária *Arqueologia Amazônica no Contexto Educacional* (Fotos: Rosival Dias)

¹¹² Para este momento foi montado um Kit de Objetos Arqueológicos com fragmentos cerâmicos e objetos líticos encontrados no estado do Amazonas.

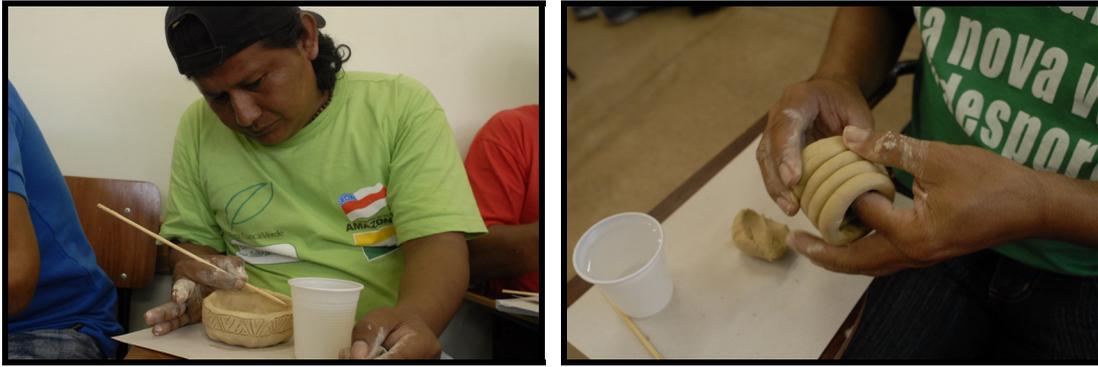


Imagem 14: Aspectos das aulas do curso de extensão universitária *Arqueologia Amazônica no Contexto Educacional* (Fotos: José Caldas)

A aula sobre arqueologia foi dividida em dois momentos: uma primeira parte teórica, com uma apresentação geral sobre o que é esta disciplina e como as pesquisas arqueológicas são realizadas, depois discutimos aspectos específicos da arqueologia amazônica. O segundo momento da aula foi uma visita a um sítio arqueológico da região; o objetivo desta visita foi levar os alunos a lugares com os quais eles convivem cotidianamente, mas que não reconhecem os indícios de que aquela área foi ocupada e transformada por populações humanas no passado; as principais evidências identificadas foram os “cacos de índios” que afloram na superfície, a Terra Preta de Índio (solo escuro antropogênico), as elevações na paisagem (montículos), o tipo de vegetação, etc.



Imagem 15: Aspectos das aulas do curso de extensão universitária *Arqueologia Amazônica* no Contexto Educacional (Fotos: autores desconhecidos)

A última aula do curso consistiu na discussão sobre possibilidades de elaboração de propostas didáticas a partir do *Kit de Objetos Arqueológicos*. Este recurso didático, que será descrito a seguir, foi concebido como uma possibilidade para subsidiar o trabalho dos professores junto com seus alunos em sala de aula. Neste aspecto, procuramos estimular uma discussão interdisciplinar que resultasse na configuração de um projeto temático a ser desenvolvido na escola. Esta aula envolveu também a análise dos objetos que compõem os kits para que os professores tivessem segurança quanto às informações essenciais sobre natureza do material.



Imagem 16: Aspectos das aulas do curso de extensão universitária *Arqueologia Amazônica no Contexto Educacional* (Fotos: José Caldas)

Como desfecho, pedi para que os alunos realizassem uma avaliação, na forma de um questionário, a partir dos seguintes pontos: apresentação (estratégia didática); material didático; conteúdo programático (temas abordados); como você pretende abordar as questões trabalhadas no curso em sala de aula? e sugestões.

A apresentação, ou, estratégia adotada como condução para a realização do curso foi avaliada como: condizente aos objetivos do curso, dinâmica, proporcionando entendimento facilitado dos temas propostos e a interação entre os participantes.

Um aspecto que foi bem valorizado pelos alunos foi à visita aos sítios arqueológicos.

O material didático (apostila e guia temático - *Brasil 50 Mil anos: uma viagem ao passado pré-colonial*) foi considerado por grande parte dos professores como rico, acessível e que servirá como fonte para outras atividades por eles conduzidas.

No aspecto relativo à forma como esses conteúdos e reflexões serão repassados aos alunos os professores indicaram: utilização do material didático fornecido,

utilização dos kits, realização de oficinas, visitas aos sítios arqueológicos, aulas expositivas, solicitação de pesquisas aos alunos, projetos interdisciplinares.

Quanto às sugestões uma questão que esteve presente em quase todas as avaliações foi em relação ao tempo de duração do curso tanto solicitando um aumento no número de horas, quanto sugerindo continuidade do curso em outras edições; outras sugestões freqüentes foram: acompanhamento de nossa parte no desenvolvimento das ações direcionadas pelos professores, por meio de encontros; maior divulgação dos trabalhos desenvolvidos pelas equipes que realizam as pesquisas arqueológicas; continuidade do projeto e produção de materiais voltados aos alunos.

Pelas avaliações ficou latente e registrado o desconhecimento sobre as pesquisas arqueológicas realizadas na região, bem como as possibilidades de interlocução desses conhecimentos revelados pela arqueologia com aspectos da realidade cultural desses municípios. No meu ponto de vista, estabelecer esta relação é um dos maiores desafios que temos adiante.

Quanto ao número de professores participantes e uma projeção dos alunos potencialmente atingidos apresento a tabela abaixo:

Município	Nº de Professores	Nº de Alunos potencialmente atingidos
Iranduba – turmas 1 e 2	44	4.387
Manacapuru	44	7.022
Caapiranga	22	2.539
Coari.*	25	1.237 alunos 1.399 professores
Anori	35	2.156

Tabela 6: Números de alunos potencialmente atingidos pelo Programa de Educação Patrimonial do Projeto de Levantamento Arqueológico do Gasoduto Coari-Manaus (AM)

*Neste município a Secretária de Educação deu preferência à participação dos coordenadores pedagógicos e da Coordenadoria Técnica de Projetos Institucionais.

Gostaria de citar três experiências, a meu ver, interessantes, que ocorreram no decorrer dos cursos.

Duas delas aconteceram no município de Manacapuru. No final do curso, surgiu uma questão relacionada sobre qual seria o procedimento adequado caso fossem procurados ou ficassem sabendo sobre a ocorrência de material arqueológico no município. Após um tempo de discussão, chegou-se a um consenso que a melhor alternativa seria constituir uma comissão, entre os professores, que teria a atribuição de comunicar ao IPHAN, de uma maneira organizada, questões relativas ao patrimônio arqueológico da região. Particularmente não acompanhei os desdobramentos de tal iniciativa (o que considero fundamental fazê-lo), mas de qualquer forma, foi uma atitude interessante na medida em que os munícipes compreenderam sua parcela de responsabilidade diante da importância da preservação de seus bens culturais e não simplesmente delegar essa questão aos órgãos competentes. Vejo esse ato como um exercício pleno de cidadania que tanto proclamamos como objetivo das ações de educação patrimonial.

A outra experiência foi com relação a uma coleção arqueológica que está em posse da escola que sediou o nosso curso. No decorrer de uma reforma que aconteceu no espaço, vários fragmentos cerâmicos arqueológicos foram encontrados, uma vez que há um sítio arqueológico sob a construção. Esses vestígios foram recolhidos e armazenados em um depósito do prédio. Tão logo chegamos para ministrar o curso, a direção da escola nos pediu uma colaboração no sentido de orientá-los quanto à organização e classificação desse material e sobre o desejo de tornar esses vestígios conhecidos por toda a comunidade local, por meio de uma exposição. Durante este período, após a realização do curso, mantive contato com a direção, mas por falta de agenda ainda não conseguimos viabilizar a parceria; é uma dívida pendente com o município de Manacapuru.



Imagem 17: Aspectos das aulas do curso de extensão universitária *Arqueologia Amazônica no Contexto Educacional* (Foto: José Caldas)

A terceira experiência ocorreu no município de Caapiranga. Fez parte da estratégia do curso, como descrito anteriormente, uma visita a um sítio arqueológico da região. Neste município, o local escolhido, seguindo as indicações dos próprios professores, foi um terreno próximo à sede; no entanto, esta área estava designada à construção de uma escola (esta obra, inclusive, era de responsabilidade da Secretaria do Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável - SDS, órgão designado pelo estado para gerenciar as medidas mitigatórias relacionadas à obra do gasoduto). Quando chegamos ao local e começamos à busca pelas evidências arqueológicas, iniciou-se também um questionamento, por parte dos professores, quanto a uma construção sobre um sítio arqueológico sem antes haver a pesquisa arqueológica necessária (uma vez que estas questões haviam sido discutidas em sala de aula). Como desfecho, os professores solicitaram a um técnico da SDS, que nos acompanhava na ocasião, para levar esta questão aos seus superiores na tentativa de adiar a construção da obra para a realização das pesquisas necessárias ou escolher outro local para a escola. Vejo este episódio como mais um exemplo de pleno exercício de cidadania; infelizmente o órgão competente não aproveitou a ocasião para exercer a contento o seu papel.



Imagem 18: Aspectos das aulas do curso de extensão universitária *Arqueologia Amazônica no Contexto Educacional* (Foto: Rosival Dias)

Minha avaliação, após o desenvolvimento das seis edições e a leitura dos questionários respondidos pelos professores, também é positiva. Em linhas gerais, considero que o curso enquanto estratégia atendeu aos objetivos propostos. Tenho, no entanto, algumas considerações que podem servir como parâmetros para alterações em futuras edições.

O tempo foi de fato reduzido, considero, porém, que uma continuidade do curso em outra edição seria uma alternativa melhor que um aumento na carga horária, uma vez que a articulação quanto a horário e disponibilidade de participação dos professores foi uma questão de difícil equacionamento no momento de organização dos calendários junto aos municípios.

Outro aspecto, que acredito que hoje temos melhores condições de desenvolver é quanto ao material pedagógico adotado; é imprescindível o desenvolvimento de materiais que de fato traduzam as questões específicas da região. E que possam subsidiar tanto a formação continuada de professores, quanto o desenvolvimento de atividades voltadas a diferentes segmentos de público.

IV.V.II. – O Kit de Objetos Arqueológicos

Apoiada na experiência da equipe de educação, do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, que desenvolve há vários anos estratégias educacionais¹¹³ baseadas na confecção de recursos didáticos - uma dessas estratégias é a confecção de *kits pedagógicos* – que os kits de objetos arqueológicos no contexto desse programa foram desenvolvidos.

Com o objetivo de aproximar as pesquisas acadêmicas do público do Museu esses recursos constituem-se basicamente de artefatos relacionados às temáticas as quais o material se propõe apresentar, além de recursos complementares tais como painéis, apostilas, vídeos, etc.

A partir desse referencial planejei o desenvolvimento de *Kits de Objetos Arqueológicos* no contexto do Programa de Educação Patrimonial Gasoduto Coari-Manaus.

Os *kits* foram compostos por conjuntos de fragmentos de artefatos arqueológicos encontrados na área de abrangência da obra do Gasoduto e procuram representar as principais *culturas arqueológicas* encontradas na região: açutuba, manacapuru, paredão e guarita.

Durante o curso iniciamos o desenvolvimento de uma proposta de uso do material e outras sugestões de utilização do material foram indicadas no *Guia Temático*.

A sugestão discutida com os participantes durante o curso foi a de que os *Kits* sempre fiquem em locais¹¹⁴ de fácil acesso dos professores, pois é fundamental que este recurso de fato circule nas escolas, para que os alunos possam conhecer o patrimônio arqueológico da região e que a arqueologia possa cada vez mais fazer parte do currículo escolar.

Para organizar esta circulação a indicação foi a de que cada professor fique com o material por quinze dias e que no final da atividade faça uma avaliação de como foi seu uso junto aos alunos. Dessa forma, as experiências poderão ser compartilhadas entre os professores dinamizando e potencializando o uso do material.

¹¹³ Estas estratégias foram apresentadas no capítulo 1 desta tese.

¹¹⁴ O local de guarda e gerenciamento do empréstimo ficou a critério de cada um dos municípios. Nos municípios de Iranduba e Coari a responsabilidade ficou a cargo da Secretaria de Educação, já nos demais municípios a opção foi a escolha de escolas centrais para facilitar a retirada do material.

IV.V.III. – O Guia Temático – *Programa de Educação Patrimonial do Levantamento Arqueológico do Gasoduto Coari-Manaus*

Esta publicação, que consta como encarte desta tese, é parte, e em certa medida um dos primeiros resultados, do Programa de Educação Patrimonial desenvolvido no contexto do Projeto de Levantamento Arqueológico na Área de Abrangência do Gasoduto Coari-Manaus, no estado do Amazonas.

Foi a partir do contato com as diversas comunidades que vivem nos municípios, que compõem a área – Iranduba, Manacapuru, Caapiranga, Anori, Anamá, Codajás e Coari –, que estratégias foram propostas, discutidas e desenvolvidas. Este processo foi iniciado em 2005 e a pretensão é que continue ao longo dos próximos anos.

A opção por produzir este Guia Temático como uma das últimas etapas da parceria estabelecida entre a Petrobrás – empresa responsável pela construção do Gasoduto – e o Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo – instituição que desenvolveu o Levantamento Arqueológico e o Programa de Educação Patrimonial – foi na direção de que esta publicação fosse o reflexo real dos interesses, necessidades e anseios dos vários sujeitos envolvidos nesse processo.

A estrutura do material, nesse sentido, procurou fornecer elementos para subsidiar o trabalho dos agentes multiplicadores junto às comunidades provocando reflexões sobre a importância dos estudos arqueológicos para o conhecimento do passado pré-colonial da Amazônia e em que medida os referenciais culturais desse período podem suscitar discussões sobre o processo atual de ocupação e exploração do território amazônico e suas conseqüências alarmantes para um futuro próximo.

Há plena consciência que este é um trabalho que se inicia. Sua continuidade depende de outras iniciativas que revelem a importância do diálogo constante entre o interesse público – no sentido de abarcar as mais diferentes visões e interesses – e a produção científica para que de fato as discussões sobre a gestão do patrimônio arqueológico tenham pertinência para todos os envolvidos.

Para desenvolver as intenções acima apontadas esta publicação foi organizada da seguinte forma:

1. Apresentações formais das instituições envolvidas na parceria: MAE, Petrobras e IPHAN;
2. Conteúdo relativo à Arqueologia, subdividido nos seguintes itens – O que é Arqueologia, Como as pesquisas arqueológicas são realizadas,

Como proceder ao encontrar um sítio arqueológico, Arqueologia da Amazônia, Arqueologia na área do Gasoduto Coari-Manaus e Glossário (termos técnicos);

3. Apresentação do Programa de Educação Patrimonial, também subdividido em itens, com a apresentação das estratégias adotadas – O curso Arqueologia Amazônica no Contexto Educacional e os Kits de Objetos Arqueológicos (com sugestões de atividades), Arqueologia e os Parâmetros Curriculares Nacionais e Como aprofundar o tema (visitas a exposições, sites e sugestões bibliográficas).

Esta composição foi planejada com vistas a dar subsídios para um aprofundamento de temáticas que são introdutórias para uma reflexão acerca do papel social da arqueologia e o papel do patrimônio arqueológico neste contexto.

Por não haver outros materiais da mesma natureza relativos nem a temática proposta, nem a região envolvida, optamos por um material que abordasse aspectos gerais e introdutórios e que indicasse possibilidades de desdobramentos.

A estratégia adotada para a produção do material foi então a partir das reflexões que surgiram ao longo das edições já ministradas do curso aqui apresentado e da experiência profissional da equipe responsável por sua elaboração¹¹⁵.

O período de execução do material durou mais de um semestre entre leituras, discussões acerca dos conceitos e conteúdos envolvidos, e produção dos textos, mapas e seleção das imagens.

Foi adotada como estratégia para aprofundar e destacar determinados assuntos o recurso dos *Box temáticos* como, por exemplo, os de: cultura material, sítios arqueológicos, interdisciplinaridade, tradições e fases cerâmicas, patrimônio genético, temas transversais, entre outros. Optamos, também por manter termos técnicos, nesse sentido, um glossário, com vistas a esclarecer alguns desses conceitos, foi produzido.

As imagens selecionadas podem ser classificadas em duas categorias: as fotografias informativas, diretamente relacionadas aos conteúdos tratados pelos textos e fotografias que dialogam com os aspectos gerais abordados pelo material relativos aos modos de vida contemporâneos das populações que vivem no território amazônico

¹¹⁵ Foram co-autores Eduardo Góes Neves, coordenador do Projeto de Levantamento e Resgate Arqueológico do Gasoduto Coari-Manaus, arqueólogo e professor do MAE/USP; Fabio Guaraldo Almeida, cientista social e educador e Maria Tereza Vieira Parente, aluna de Ciências Sociais e educadora.

(produção atual de artefatos, aspectos da paisagem regional, relações das comunidades com o território, relações das comunidades com o patrimônio arqueológico). Há ainda as fotografias de artefatos arqueológicos amazônicos de outras localidades, inclusive os que pertencem a coleções de instituições museológicas.

Além das fotografias foram produzidos mapas (Bacia Amazônica, Bioma Amazônia e dos sítios arqueológicos resgatados neste projeto), tabelas (tradições e fases cerâmicas e metodologia da educação patrimonial) e desenhos (evidenciando um dos recursos utilizados para a realização de análises das peças arqueológicas) como suportes de informações sobre conteúdos abordados pelos textos.

Quanto aos conteúdos, por meio do *bloco arqueologia* procuramos apresentar a definição da ciência arqueológica, aspectos metodológicos, seu perfil interdisciplinar, e indicativos de como as pessoas devem proceder no caso de localizarem sítios arqueológicos.

Nosso objetivo foi também aproximar o máximo possível as discussões da realidade específica amazônica e, principalmente, divulgar os resultados preliminares das pesquisas arqueológicas desenvolvidas na região. Este aspecto, inclusive, foi muito cobrado durante a realização do curso nos municípios, ou seja, é recorrente o fato da produção dos pesquisadores não retornarem às comunidades.

A estrutura do *bloco programa de educação patrimonial* teve como principal objetivo apontar as estratégias metodológicas adotadas para o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, consideramos fundamental apresentar as discussões acerca de temas que estão na base da motivação para a realização dos estudos arqueológicos e que são inerentes ao gerenciamento do patrimônio arqueológico, como os conceitos de diversidade cultural / diversidade milenar / etnocentrismo e patrimônio cultural / patrimônio milenar / memória e preservação.

Foram apresentadas sugestões direcionadas à utilização dos kits de objetos arqueológicos e uma reflexão acerca das possibilidades de inserção dos estudos arqueológicos no contexto escolar a partir dos parâmetros curriculares nacionais.

Por fim, sugerimos o aprofundamento dos temas apresentados por meio de leituras, pesquisas em sites de museus e sobre arqueologia e visitas a exposições no município de Manaus.

Certamente as informações contidas neste guia não têm a pretensão de esgotar as possibilidades dos temas abordados, no entanto, considero que forma adotada indica

para a necessidade de outras reflexões e conexões e instiga o aprofundamento por meio de novos estudos.

É consciente, também, que as ações desenvolvidas pelo programa de educação patrimonial no contexto do projeto de levantamento arqueológico do gasoduto Coari-Manaus tiveram um campo de atuação circunscrito, no entanto foram planejadas em uma perspectiva processual e sistêmica, ou seja, vislumbrando desdobramentos a partir do desenvolvimento de outras ações a médio e longo prazos, que poderão ser efetivadas no contexto dos próprios municípios com o envolvimento efetivo dos agentes multiplicadores que participaram do processo, com o apoio político via prefeituras, secretaria de educação e outras instituições de pesquisa locais e/ou com outros projetos de pesquisa em andamento. E também, a partir da conexão com outros projetos, já em andamento, e outros a serem planejados.

O objetivo do desenvolvimento do quinto e último capítulo desta tese é apresentar os desdobramentos já iniciados, a partir do Programa aqui descrito e o desenvolvimento do Centro de Arqueologia do Bioma Amazônia.

Capítulo V

O Centro de Arqueologia do Bioma Amazônia: propostas para o desenvolvimento de ações educacionais



Foto: Val Moraes

Mais que um sinal diacrítico a diferenciar nações grupos étnicos e outras coletividades, a categoria patrimônio, em suas variadas representações, parece confundir-se com as diversas formas de autoconsciência cultural. (Gonçalves, 2005: 29)

A partir das reflexões apresentadas nos capítulos anteriores procurei evidenciar a importância da elaboração e desenvolvimento de ações educacionais numa perspectiva a médio e longo prazos, para que de fato possam ser incorporadas na dinâmica social dos grupos envolvidos e refletir interesses coletivos .

Nesse sentido, a criação de um centro de Arqueologia que aglutine as várias frentes desejáveis para o gerenciamento do patrimônio arqueológico em uma escala regional, no meu ponto de vista, é uma estratégia ideal.

O Centro de Arqueologia do Bioma Amazônia (CABA) está sendo proposto como uma instituição vinculada ao Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo com financiamento inicial da Petrobrás¹¹⁶, e parceria com a Universidade do Estado do Amazonas.

O local escolhido para a sede física do CABA é o município de Iranduba, região onde desenvolvem-se pesquisas arqueológicas desde 1995 e ações educacionais vinculadas a estas pesquisas a partir de 2005.

Em linhas gerais, o referido Centro pretende congrega os vários projetos relacionados às pesquisas arqueológicas em andamento na região, assim como criar novas demandas. Dessa forma, será responsável pelo desenvolvimento das pesquisas arqueológicas, salvaguarda do patrimônio constituído e comunicação por meio de exposições e ações educacionais do conhecimento produzido neste contexto; além de investir em formação profissional, que, a meu ver, será um dos pilares de sustentação desta estrutura planejada.

O estabelecimento das diretrizes para o CABA está sendo configurado a partir da experiência acumulada por meio dos trabalhos realizados ao longo desses últimos anos na região.

A área de educação neste contexto vem sendo planejada numa perspectiva processual e que inter-relaciona diferentes projetos. Os trabalhos foram iniciados com o desenvolvimento do programa de educação patrimonial na área de abrangência do Gasoduto Coari-Manaus, apresentado no capítulo 4 desta tese. A partir desta experiência, constituiu-se uma equipe que atualmente atua em outros projetos como: o Projeto Amazônia Central, Projeto PIATAM e o Projeto Baixo Amazonas.

¹¹⁶ O projeto está em fase de elaboração, tanto em termos conceituais quanto do espaço físico.

O objetivo deste capítulo consiste primeiramente, em apresentar as ações educacionais relacionadas aos projetos acima citados¹¹⁷. Tanto as já iniciadas, quanto as projetadas. Em um segundo momento, faço uma proposta quanto à área de educação no contexto do Centro de Arqueologia do Bioma Amazônia.

V.I.- As ações educacionais no contexto do Projeto Amazônia Central

Como já indicado também em outros momentos desta tese, o Projeto Amazônia Central é um projeto de pesquisa acadêmico que desenvolve estudos arqueológicos na região da Amazônia Central, mais precisamente no município de Iranduba, desde 1995.

A equipe responsável pela execução dos trabalhos sempre se preocupou em estabelecer um bom relacionamento com os moradores da região, tanto em relação à autorização para a realização das pesquisas em terras particulares, quanto ao envolvimento de munícipes, inicialmente, no desenvolvimento das pesquisas de campo. Começou a ser solicitado¹¹⁸, porém, uma ampliação deste relacionamento, principalmente quanto ao aspecto de divulgação sobre as motivações e resultados das pesquisas realizadas.

Em 2002, a partir de uma primeira visita, com perfil diagnóstico, foi possível estabelecer os parâmetros preliminares com o fito de avaliar as possibilidades quanto às estratégias educacionais apropriadas e viáveis para proporcionar esta aproximação.

Somente em 2005¹¹⁹ as ações educacionais vinculadas às pesquisas arqueológicas começaram a ser de fato desenvolvidas a partir da implantação do programa de educação patrimonial do levantamento arqueológico do Gasoduto Coari-Manaus, conforme apresentado no capítulo anterior.

Estas estratégias iniciais, também como já apontado, foram planejadas com vistas a desdobramentos futuros. Nesse sentido, mesmo durante a realização do programa de educação patrimonial no contexto do projeto de contrato arqueológico, iniciou-se concomitantemente à realização de ações educacionais no âmbito do Projeto Amazônia Central.

¹¹⁷ Aqui irei ater-me às ações relativas ao Projeto Amazônia Central e ao Projeto Piatam que estão sob a minha coordenação. As ações educacionais desenvolvidas no Projeto Baixo Amazonas estão sob coordenação de Maria Tereza Vieira Parente.

¹¹⁸ Esta cobrança passou a existir tanto por parte da comunidade, via representantes ligados ao poder público local quanto da Superintendência IPHAN no Amazonas e Roraima, antiga 1ª Superintendência.

¹¹⁹ Este intervalo de tempo aconteceu devido à falta de financiamento para

Desde o início dos trabalhos do PAC são realizadas etapas de pesquisas denominadas *sítio escola* com o objetivo de introduzir no universo da arqueologia, alunos de graduação interessados em iniciar seus estudos na disciplina, bem como alunos de pós-graduação que necessitam desenvolver seus projetos de pesquisa acadêmicos.

Essa atividade, no contexto do Projeto Amazônia Central, movimenta também a participação de diversos colaboradores, a fim de permitir o desenvolvimento dos estudos a partir de um viés multidisciplinar. Juntam-se, então, ao grupo de estudantes, topógrafos, geólogos, pedólogos, geomorfólogos, conservadores, educadores, fotógrafos, enfim uma gama diversa de profissionais que promovem às pesquisas esse caráter multi, e pode-se até mesmo arriscar, transdisciplinar.

Com o objetivo de socializar esses momentos, de produção de conhecimento e ensino, que ações educacionais¹²⁰ vêm sendo planejadas e implantadas, desde 2007, envolvendo a comunidade local para conhecer aspectos do desenvolvimento dos estudos arqueológicos na região.

Cabe destacar que em 2007 também foi iniciado um modelo de pesquisa em campo¹²¹, no meu ponto de vista inédito no contexto arqueológico brasileiro, desenvolvendo concomitantemente escavações, etapas de curadoria do material – no viés da conservação arqueológica¹²² e ações educacionais.

Desde o período acima indicado¹²³, ações direcionadas aos alunos do município são desenvolvidas. O objetivo do enfoque inicial do trabalho ser voltado aos alunos (dos ensinos fundamental e médio e Educação de Jovens e Adultos - EJA) foi na perspectiva de avaliar como os professores, que participaram do curso *Arqueologia Amazônica no Contexto Educacional*, ministrado no Município em 2006, abordaram as temáticas sugeridas relacionadas à arqueologia da região.

¹²⁰ Esta proposta foi sugerida e acolhida pela Secretaria de Educação do Município, que desde então vem apoiando nossas iniciativas.

¹²¹ As discussões em torno deste modelo foram iniciadas no contexto do MAE/USP, envolvendo profissionais do Museu das áreas de arqueologia, conservação e educação, desde 2004, sob coordenação de Eduardo Góes Neves.

¹²² A coordenação das ações relacionadas à conservação em campo é da profissional Silvia Cunha Lima (doutoranda em Arqueologia – MAE/USP) e conservadora do Museu até meados de 2009.

¹²³ Desde 2007, foi constituída uma equipe de educação patrimonial no âmbito do Projeto Amazônia Central, da qual fazem parte, sob minha coordenação, os profissionais Fabio Guaraldo Almeida e Maria Tereza Vieira Parente, graduados em ciências sociais (USP) e recém ingressos no Programa de Pós-Graduação em Arqueologia do MAE/USP (mestrado). Na etapa de 2009, a equipe será ampliada com a participação de Maurício André da Silva, graduado em história. Vale destacar que estes profissionais, durante o período de graduação, estagiaram na área de educação do MAE/USP.

As ações programadas e desenvolvidas foram: 1) trabalho em sala de aula com os alunos para discutir temáticas relacionadas à arqueologia potencialmente já apresentadas pelos professores; 2) visita com os alunos às áreas de escavação do sítio arqueológico *Laguinho*¹²⁴ e 3) visita com os alunos ao laboratório montado para esta etapa de pesquisa.

Esta proposta foi acolhida pela Secretaria de Educação, no entanto a solicitação deste órgão foi a de que procurássemos os diretores das escolas para apresentar pessoalmente nossas sugestões, bem como definir o cronograma para a realização das ações. Uma vez que seria impossível desenvolver o trabalho com a totalidade das escolas da região, procuramos garantir o envolvimento das escolas das comunidades onde as pesquisas arqueológicas vêm sistematicamente sendo desenvolvidas (Açutuba – Serra Baixa, Lago do Limão, Paricatuba e sede do município).

Antes de iniciarmos o desenvolvimento das ações educativas, participamos das escavações junto ao restante da equipe, com objetivo de acompanhar as opções metodológicas e os principais problemas de investigação referentes a esta etapa da pesquisa específica, tais como: delimitação do sítio, escolha das unidades de escavação e as hipóteses preliminarmente levantadas. Enfim, atuar neste momento da pesquisa foi um fator importante para o direcionamento das ações educacionais que se desdobraram.

O trabalho com os alunos em sala de aula girou em torno da apresentação e discussão sobre as principais questões levantadas / sugeridas pelas pesquisas arqueológicas da região. A expectativa era a de que os professores tivessem abordado aspectos relativos a essas temáticas, uma vez que este era o objetivo do trabalho voltado aos agentes multiplicadores.

Iniciamos este contato a partir dos conhecimentos prévios dos alunos com relação à arqueologia, primeiramente buscando conhecer as informações gerais até chegar ao enfoque mais específico regional.

Esta conversa foi conduzida também a partir dos *kits de objetos arqueológicos* que se encontram na Secretaria de Educação do Município. Este recurso, conforme foi concebido, é um ponto de partida para sensibilizar os alunos quanto à importância do patrimônio arqueológico (como fonte) para a produção de conhecimento sobre a história regional e divulgação das pesquisas numa perspectiva educacional.

¹²⁴ O sítio *Laguinho* foi o escolhido para intervenção arqueológica nesta etapa de pesquisa. Este sítio escola contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado....., do aluno Márcio Walter de Moura Castro, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Arqueologia do MAE/USP.

A estratégia de utilização dos *kits*, além de acreditarmos no seu potencial enquanto recurso pedagógico, foi no sentido de incentivar a utilização pelos professores do material.

Para direcionar as discussões estabelecemos um “roteiro” de questões bastante amplas: 1) o que é arqueologia; 2) como as pesquisas arqueológicas são desenvolvidas; 3) qual a importância das pesquisas arqueológicas numa perspectiva regional; 4) os principais resultados do Projeto Amazônia Central; 5) os principais problemas de pesquisa desta etapa; 6) a importância de uma postura educacional preservacionista para a “permanência” dos sítios arqueológicos, continuidade das pesquisas e divulgação dos resultados junto à sociedade.

Vale destacar que o roteiro foi estabelecido no sentido de iniciar o diálogo e garantir que determinados aspectos fossem abordados no decorrer dos encontros. No entanto, muitas outras informações, dúvidas e questionamentos fizeram parte deste contato inicial com os alunos, conforme a demanda específica de cada grupo.

Estes encontros concretizaram-se como momentos preciosos, no sentido de conhecer mais proximamente as várias relações estabelecidas da comunidade com o patrimônio arqueológico local. Alguns aspectos ficaram muito evidentes como principalmente o grande desconhecimento sobre as reais motivações que vêm impulsionando o desenvolvimento das pesquisas arqueológicas na região¹²⁵.

As interpretações dos moradores com relação a este trabalho caminham muito mais no sentido da desconfiança, na medida em que acreditam que os arqueólogos estão em busca de objetos valiosos (o “eterno” mito da caça ao tesouro); e não só pelo interesse nos cacos de índio (como os fragmentos cerâmicos arqueológicos são chamados), na terra preta de índio, ou nos areais, enfim aspectos da paisagem regional que servem de motivação para a investigação sobre os modos de vida de populações pretéritas. Pelas falas apresentadas fica constatada a dificuldade em reconhecer qual interesse pode despertar esses vestígios que remetem a um passado tão distante, que nada mais tem relação com o modo de vida atual e que aparentemente não revelam nenhuma riqueza.

¹²⁵ Como curiosidade, outros aspectos confessados pelos alunos quanto à nossa “visita” anual ao município são referentes ao comportamento e aspectos dos arqueólogos: referem-se a nós, então, como o grupo de pessoas que vivem sujas, andam de Kombi pelas ruas da cidade e gostam de tomar cerveja ao fim do dia.



Imagem 19: Atividade nas escolas do município de Iranduba (AM) - 2007 (Fotos: Fabio Guaraldo)

Um depoimento que muito nos impressionou (impressionar na verdade não sei se é a melhor expressão uma vez que historicamente é uma postura plenamente justificável e compreensível) foi de uma aluna do ensino médio que literalmente manifestou sua vergonha em reconhecer e assumir sua ascendência indígena. Afirmou que tendo a oportunidade de sair de seu município e do estado do Amazonas jamais falaria a outras pessoas sobre essa herança. Seu posicionamento gerou uma discussão no grupo, entre concordâncias e discordâncias.

Nesse aspecto, concordo com o posicionamento de Neves quando defende que o objetivo básico da arqueologia brasileira [ou pelo menos um dos seus principais objetivos] é fazer história indígena (1999: 320). A partir desta perspectiva os estudos arqueológicos estarão contribuindo para o conhecimento sobre as várias opções culturais que levaram as sociedades indígenas a utilizarem, manejarem, construir o território que hoje chamamos Brasil. Muitas vezes a conformação da paisagem atual (envolvendo tanto os aspectos naturais quanto os culturais) é vista como fruto da própria

natureza ou da forma como se deu a ocupação após a chegada dos colonizadores europeus, não atribuindo a diversidade e complexidade destas realizações, hoje impressas no território, às sociedades indígenas.

Outro exemplo de conflito foi em relação ao processo de formação da Terra Preta de Índio (TPI). Estes solos, de origem antrópica, extremamente férteis e, por este aspecto, muito procurados pelos moradores atuais, a meu ver constituem-se como um dos patrimônios arqueológicos mais significativos, tendo o poder de elo entre diferentes grupos humanos que formaram (e formam) aquele território.

O conflito surgiu exatamente sobre a questão da origem antrópica deste solo, uma vez que boa parte das pessoas que conhecem, vivem sobre e utilizam a Terra Preta de Índio desconhecem o seu modo de constituição, atribuindo à natureza (na visão dicotômica natureza / cultura) sua formação.

Mesmo apresentando os aspectos que indicam que estes solos foram constituídos a partir do modo de vida das populações que ali viveram no passado, que o processo de formação é tão complexo que há um grupo numeroso de cientistas debruçados sobre este estudo e mesmo assim há muitas dúvidas quanto a ele; enfim quando apontamos grandeza e complexidade da questão os olhares eram de desconfiança e de incredulidade. Um senhor, do curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA), insistiu durante todo o período de duração da atividade na origem “natural” da TPI.

Mas ao mesmo tempo em que o conflito, neste caso, tenha permanecido o processo de discussão possibilitou um aprofundamento da questão para ambos os lados, tanto “ele” teve que refletir sobre e argumentar aspectos que sustentassem sua hipótese, quanto “nós” precisamos aprofundar vários aspectos da pesquisa para defender outra interpretação. Mas, certamente, nem ele, nem nós jamais lidaremos com as questões relativas à TPI da mesma maneira; este exemplo foi um alerta, também no bom sentido, da potencialidade deste referencial patrimonial quanto às questões relativas às identidades locais. Este aspecto é corroborado pela idéia de que

Paisagem é cultura antes de ser natureza; um construto da imaginação projetado sobre mata, água, rocha. No entanto, cabe também reconhecer que, quando uma determinada idéia de paisagem, um mito, uma visão, se forma num lugar concreto, ela mistura categorias, torna-as metáforas mais reais que seus referentes, torna-se de fato parte do cenário. (Schama apud Maia, 2008: 27)

A relação entre a população e os fragmentos cerâmicos (categoria de vestígios arqueológicos abundante na região) manifestou-se também de formas variadas: no trabalho com grupos de adultos houve referências a lembranças quanto à produção cerâmica em âmbito familiar, ou seja, alunos relataram sobre o processo de produção que acompanharam vendo suas avós, mães e tias confeccionar artefatos cerâmicos – principalmente quanto à composição da pasta (mistura de antiplásticos – caraipé, cauxi, caco moído – que são comuns na cerâmica arqueológica regional) e técnica de confecção (acordelamento); a maioria, porém, principalmente entre crianças e jovens não tem essa referência doméstica, a relação de proximidade se estabelece pelo contato físico com os fragmentos, pois é bastante comum encontrar cacos de índio, por exemplo, nos quintais de suas casas, nas áreas de várzea, nos locais de plantio; não associam, porém, automaticamente esses vestígios às populações que ali viveram no passado.

Ao final da conversa apresentamos como seria a dinâmica da visita ao sítio arqueológico. A recepção a esta proposta foi positiva em todos os grupos.

O objetivo desta visita foi poder apresentar concretamente como se desenvolvem etapas das pesquisas arqueológicas; englobou a ida ao sítio arqueológico (áreas de escavação) e ao “laboratório” especialmente montado para esta etapa.

No sítio arqueológico, além de discutir os métodos e técnicas de escavação, colocamos os alunos a par dos principais problemas de pesquisa levantados para esta área específica.

Esta etapa foi a primeira intervenção arqueológica no sítio arqueológico *Laguinho*. Atualmente na área encontra-se uma plantação de mamão. É um sítio de grandes proporções, cerca de 25 hectares, que apresenta como vestígios arqueológicos: a formação de Terra Preta de Índio, uma quantidade expressiva de fragmentos cerâmicos, correspondentes às culturas arqueológicas regionais (açutuba, manacapuru, paredão e guarita) e formações monticulares.

Procuramos evidenciar todas as pistas / hipóteses que estavam sendo checadas pelos arqueólogos, como por exemplo: pedimos para que os alunos observassem o sítio arqueológico e que identificassem algumas evidências que o lugar foi ocupado no passado por populações humanas (vegetação, terra preta, relevo, concentração de material cerâmico na superfície), após esta introdução geral algumas unidades de escavação foram visitadas. A escolha das unidades foi para mostrar por que estas foram as áreas escolhidas para serem escavadas: uma unidade fora do montículo, uma unidade

na parte alta e periférica do montículo e outra na área central do montículo. Nesta visita, evidenciaram-se os aspectos específicos de cada unidade e também o método de trabalho dos arqueólogos para evidenciar e retirar os vestígios do solo e recuperar as informações da maneira mais precisa possível.



Imagem 20: Visita com alunos ao sítio arqueológico *Laguinho* – Iranduba (AM), 2007 (Fotos: Val Moraes)

Um questionamento que surgiu, por parte da equipe de arqueologia, a partir das estratégias propostas foi com relação à pertinência da ida de grupos às áreas de escavação; tendo sido sugerido a montagem de uma área específica para as atividades de educação (para atividades tipo *hands on*), no entanto argumentei que o objetivo era justamente evidenciar a complexidade de aspectos que envolvem os estudos arqueológicos – o rigor metodológico, o preparo profissional, a importância de encontrar os vestígios arqueológicos em seus contextos originais para ao levantamento de hipóteses e construção de interpretações que tal tipo de atividade poderia banalizar essa atuação; criando, até mesmo, talvez, uma falsa idéia de preparação desses grupos para o trabalho de escavação. A facilidade de acesso aos vestígios arqueológicos nos fez pensar neste risco, diferente de outros locais onde ações semelhantes são realizadas, mas

que não acontecem em contextos originais, nem, conseqüentemente, o acesso aos materiais arqueológicos é tão facilitado. Neste ponto, aliás, há divergências entre arqueólogos tendo, segundo Almeida, “um grupo radicalmente contra a este procedimento; outro contra a escavação em sítios reais e um terceiro que aprova a escavação em sítios reais. (2002:109)

A predisposição positiva à proposta de visitação ao sítio arqueológico concretizou-se com a ida dos alunos ao local que se manifestou em forma de perguntas e colocações a partir do que se havia discutido anteriormente no momento de sala de aula. As equipes que estavam participando do trabalho de campo também contribuíram com relatos sobre o andamento dos trabalhos e as interpretações preliminarmente constituídas.

A visita teve como desfecho à ida ao laboratório “em campo”, que, nesta etapa, foi montado em uma área relativamente próxima ao sítio arqueológico.

No laboratório, os alunos puderam ver como se processam as etapas iniciais do trabalho curatorial a que é submetido o material arqueológico: limpeza, triagem, classificação. Obviamente as análises foram restringidas pelas questões de espaço, de tempo, de equipamentos; todos estes aspectos, porém, foram previstos no planejamento da ação.



Imagem 21: Visita ao "laboratório" em campo no sítio arqueológico *Hatahara*- Iranduba (AM), 2008 (Foto: Val Moraes)

Ao final da realização das ações acima descritas, desenvolvidas a partir deste contato direto com os grupos, foi possível avaliar que foram poucos os professores que levaram as discussões propostas pelo curso *Arqueologia Amazônica no contexto educacional* para sala de aula. Esta conclusão baseia-se na evidência que boa parte dos

alunos desconhecia por completo aspectos relativos à disciplina arqueológica e tampouco a contribuição destes estudos para o conhecimento da história regional.

Os *kits de objetos arqueológicos* também foram emprestados por poucos professores. No período de aproximadamente um ano apenas quatro educadores haviam retirado o material para realizar atividade com este recurso em sala de aula.

Confesso que a princípio estas constatações provocaram em mim certo desânimo e a sensação que a aposta no trabalho com agentes multiplicadores não teria sido a melhor estratégia; no entanto a forma como se desencadearam as ações com os grupos de alunos, devido à disponibilidade e interesse que apresentaram, mesmo sem uma preparação prévia, apontou para inúmeras possibilidades de aprofundamento e continuidade do trabalho. Um número significativo de professores que acompanharam nossas ações também demonstrou envolvimento e interesse.

Uma experiência que quero aqui deixar registrada é a que foi desenvolvida pela professora Nena, como é conhecida e carinhosamente chamada por todos no município. Nena é professora de história e geografia, e também contribui assessorando a Secretaria de Educação. Sua atuação foi fundamental desde o início dos nossos trabalhos: apoiou a organização do curso em 2006 e acolheu e ajudou a viabilizar nossa proposta em 2007.

O que quero relatar diz respeito à sua atuação junto aos alunos. Durante seu curso voltado aos estudantes do 3º ano do ensino médio (história e geografia regional), da escola estadual Isaias Vasconcellos, no ano de 2006 (ou seja, logo após a realização do curso), propôs uma atividade de investigação sobre a história regional, com foco nos estudos arqueológicos, para ser apresentada na Feira Cultural de 2007 (atividade anual do município).

A proposta, desenvolvida toda em 2006¹²⁶, durante dois meses de trabalho, girou em torno das seguintes estratégias: 1) aulas teóricas; 2) enquete aos moradores do município para saber qual o conhecimento dos munícipes sobre o passado pré-colonial – esta enquete foi apoiada nas informações contidas no livro didático adotado que traz uma entrevista com o arqueólogo amazonense Carlos Augusto da Silva, integrante por muitos anos do Projeto Amazônia Central (PAC); 3) utilização do kit de objetos arqueológicos; 4) visita ao sítio arqueológico *Hatahara* e 5) palestra de Eduardo Góes Neves na escola.

¹²⁶ Em 2006 o sítio escola foi realizado no sítio arqueológico *Hatahara*, como eu ainda estava muito envolvida nas ações do programa de educação patrimonial optamos por não desenvolver ações educacionais vinculadas a esta etapa de pesquisa. No entanto, devido a solicitações de professores algumas visitas de grupos de alunos ao sítio arqueológico ocorreram.

O conjunto dessas ações desdobrou-se então em uma apresentação na Feira Cultura de 2007, realizada anualmente entre as escolas do município, que rendeu ao grupo de alunos envolvidos o primeiro lugar. O título do trabalho foi *A pré-história na Amazônia* e em três stands apresentaram: 1) Ambiente de escavação: delimitação do sítio arqueológico, a Terra Preta de Índio e as peças arqueológicas escavadas – estes aspectos foram evidenciados por cartazes; 2) Vestígios encontrados – os alunos levaram os kits para a Feira como demonstração dos vestígios que são encontrados na região e 3) Literatura – levaram para Feira livros / materiais que falam sobre o assunto (o material que foi disponibilizado durante o curso para os professores – apostila e guia temático; o livro didático que eles utilizam); nesse stand os alunos colocaram, também, as fotografias da visita ao sítio arqueológico e da palestra de Eduardo Góes Neves na escola, para evidenciar o contato direto que lhes foi proporcionado com os profissionais responsáveis pelos estudos e autores dos materiais apresentados.

Em linhas gerais esse encontro com os alunos, embora restrito ao contexto escolar, a meu ver, porém, representativo de alguns segmentos sociais do município, uma vez que trabalhamos com diferentes faixas etárias, revelou alguns aspectos sobre a forma com as pessoas da região se relacionam com o patrimônio arqueológico local, desdobrando-se, então, em uma perspectiva diagnóstica, no apontamento de possibilidades de continuidade do nosso trabalho.

Apresento, no quadro abaixo, informações sobre as escolas e alunos com os quais as ações foram realizadas na etapa de 2007:

Escola	Data / Horário	Número de Alunos
1) Escola Municipal Érvila Souza de Assis “	Palestra 30/07 – 14h00min	20 alunos que estavam realizando reforço escolar - 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental
	Palestra 30/07 – 20h00min	15 alunos do EJA
	Visita 03/08 – 14h00min	(para ambos os grupos)
2) Escola Municipal Creuza Abess Farah	Palestra 31/07 – 20h00min	40 alunos do EJA
	Visita 11/08 – 14h00min	

3) Escola Estadual Cecília Carneiro de Oliveira	Palestra 01/08 – 15h45min	100 alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental
	Visita 02/08 – 14h00min	47 alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental
4) Escola Municipal Ana Barbosa de Castro	Palestra 02/08 – 20h00min	50 alunos do EJA
	Visita 04/08 – 14h00min	
5) Escola Estadual Marcio Nery	Palestra e Visita 06/08 (manhã e tarde)	40 alunos do Ensino Médio *Escola de Manaus
6) Escola Municipal Maria Auxiliadora (Comunidade Lago do Limão) *	Palestra 06/08 – 19h00min	150 alunos (divididos em 03 grupos) do Ensino Médio
	Visita 09/08 – 09h00min	
7) Escola Estadual Isaias Vasconcellos	Palestra 07/08 – 15h30min e 19h30min	50 alunos do 3º ano do Ensino Médio em cada período
	Visita 08/08 – 14h00min	45 alunos do 3º ano do Ensino Médio
8) Escola Municipal Noemi Pereira**	Palestra 13/08 – 08h00min	Alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental
9) Escola Municipal Santa Luzia da Serra Baixa**	Palestra 14/08 – 14h00min	Alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental

Tabela 7: Dados das atividades educacionais realizadas no sítio escola etapa – 2007.

* Esta Escola é Municipal durante o dia (Ensino Fundamental) e Estadual à noite (Ensino Médio). Atende também alunos de outras comunidades próximas como Açutuba, Paricatuba, Ariaú, Cachoeira, etc.

**Nestas últimas escolas foi possível realizar somente a palestra devido ao encerramento dos trabalhos de escavação. (tabela).

Cabe salientar que o período de realização do sítio escola coincidiu com o período de férias escolares das escolas municipais, nesse sentido nosso trabalho direcionou-se aos alunos das escolas estaduais e dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e crianças e adolescentes do Ensino Fundamental da rede municipal que se encontravam em reforço escolar.

Na etapa de 2008, as escavações procederam no sítio arqueológico *Hatahara*¹²⁷ também localizado no município de Iraduba. Este sítio arqueológico, porém, já havia sofrido intervenções anteriores (1999, 2001, 2002, 2003 e 2006) constituindo-se em um dos sítios mais bem conhecidos da região.

Ao longo dos últimos anos, desenvolveu-se, nesta propriedade, atividade agrícola intensa (plantações de mamão, banana). Atualmente situa-se nela uma indústria de piso, a Indústria de Pisos da Amazônia (IPA).

Também é uma área de grandes proporções com indícios de ocupação humana durante sucessivos períodos de tempo. Apresenta consideráveis extensões de Terra Preta de Índio, com grande profundidade; também tem formações monticulares, é, também, multicomponencial (ou seja, apresenta fragmentos cerâmicos representativos das culturas arqueológicas conhecidas na região da Amazônia central). Segundo Lima,

A característica mais marcante deste sítio arqueológico é a presença de uma série de montículos com formas e tamanhos variados, dispostos na área do sítio de forma semicircular, com centro voltado para o rio [Solimões]. Estes montículos aparentam ter funções distintas, incluindo a habitacional e a funerária (Machado, 2005; Moraes, 2007). Assim como em diversos outros sítios da Amazônia central, a construção de montículos artificiais é um traço cultural associado às ocupações relacionadas à fase Paredão, que marca o momento em que a região foi mais densamente povoada. Já associadas à ocupação mais recente do sítio, as cerâmicas da fase Guarita afloram na superfície do terreno ou encontram-se numa profundidade de até 20 ou 30 cm apenas. (2008: 111)

¹²⁷ Falar do projeto de musealização

Os montículos, constituídos a partir da conjugação de terra preta e fragmentos cerâmicos, conforme aponta a citação acima, apresentam diferentes funções. Cabe destacar, no entanto, a possibilidade de preservação que tais construções proporcionam aos vestígios que ali se encontram; há uma quantidade expressiva de sepultamentos (primários e secundários) preservados no sítio *Hatahara*; até o momento mais de sessenta indivíduos foram encontrados (tanto em urnas, quanto enterrados diretamente no solo) em um só montículo. A etapa de campo realizada no ano de 2008 localizou três novos sepultamentos, um inclusive em outro montículo.

Da mesma forma como aconteceu em 2007, a equipe de educação participou inicialmente das escavações com o fito de acompanhar as discussões e compreender os principais problemas de pesquisa que balizariam esta etapa de campo.

As ações educacionais propostas para esta etapa tiveram da Secretaria de Educação do Município um acolhimento imediato; não foi necessário mais o contato com os diretores das escolas, o cronograma foi gerenciado pela própria Secretaria. Trago esta informação, pois acredito que ela revele o início de uma sistematização destas ações no contexto escolar do município; esta ação já é esperada pelos professores.

Outro aspecto positivo evidenciado, percebido por nossa equipe no momento do trabalho com os alunos, eles estavam melhor preparados com relação aos assuntos por nós abordados durante a visita ao sítio arqueológico, reflexo evidente do trabalho realizado pelos professores em sala de aula; os mesmos, durante as visitas, comentaram também sobre a utilização dos kits pedagógicos com os alunos.

A estratégia de atuação sugerida à Secretaria de Educação foi a mesma do ano anterior, e como já dito, prontamente aceita. No entanto, duas situações provocaram mudanças no desenvolvimento do nosso trabalho: as férias, que foram prolongadas de surpresa, às vésperas do início das atividades e uma greve de professores iniciada em seguida a este período. Estes dois episódios nos forçaram a rapidamente rever o cronograma e buscar uma saída para que todas as ações não tivessem que ser canceladas.

A solução adotada foi realizar somente a visita ao sítio arqueológico, abolindo, dessa forma o encontro anterior em sala de aula, ampliando o tempo da visita para duas horas. Em termos da qualidade da ação, ficou evidenciado que a atividade completa, que engloba os dois momentos, possibilita um aprofundamento e, conseqüente, um aproveitamento maior na relação que se estabelece entre os alunos e os profissionais da

arqueologia, para ambos os lados. Por outro lado, a opção pela permanência das ações, mesmo de forma adaptada, garantiu a continuidade do projeto, aguardado pelos professores e o planejamento de novas ações para o próximo ano (2009).



Imagem 22: Visita com alunos de graduação em geografia ao sítio arqueológico *Hatahara* – Iranduba (AM), 2008 (Foto: Val Moraes)



Imagem 23: Aula de educação patrimonial para os participantes do sítio escola, sítio arqueológico *Hatahara* – Iranduba (AM), 2008 (Foto: Val Moraes)

No quadro abaixo, destaco as informações sobre as escolas e alunos com os quais as ações foram realizadas na etapa de 2008:

Escola	Data / Horário	Número de Alunos
1) Escola Municipal Érvila Souza de Assis“	17/07 – 15h30min 19/07 – 07h30min	30 alunos
2) Escola Municipal Creuza Abess Farah	17/07 – 07h30min e 10h00min 19/07 – 15h30min	40 alunos
3) Escola Municipal Ana Barbosa de Castro	17/07 – 13h00min 19/07 – 15h30min	35 alunos
4) Escola Municipal Marcos Benício Rios	18/07 – 08h00min 19/07 – 07h30min	40 alunos
5) Escola Municipal Bom Jesus	18/07 – 14h00min	20 alunos
6) Escola Municipal Maria Auxiliadora* (Comunidade Lago do Limão)	16/07 – 08h00min 19/07 – 13h00min	40 alunos
7) Escola Santa Luzia da Serra Baixa	15/07 – 08h00min 19/07 10h00min	20 alunos
8) Escola Municipal Ariau**	21/07 – 15h00min	30 alunos

Tabela 8: Dados das atividades educacionais realizadas no sítio escola etapa – 2008.

* Esta Escola é Municipal durante o dia (Ensino Fundamental) e Estadual à noite (Ensino Médio). Atende também alunos de outras comunidades próximas como Açutuba, Paricatuba, Ariaú, Cachoeira, etc.

**Nesta escola a opção foi a realização de uma palestra pela impossibilidade de visita ao sítio arqueológico.

Nesta etapa foram também recebidos aproximadamente 70 alunos de graduação em geografia do estado do Amazonas que estavam participando de um encontro

promovido pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Além de outros grupos pequenos de municípios interessados e curiosos.

Realizamos outra ação, a meu ver bastante importante no contexto deste sítio escola: uma conversa formal com os participantes, no sentido de pontuar o papel das ações de educação patrimonial no contexto das pesquisas arqueológicas. Como o perfil do grupo de 2008 era prioritariamente de alunos de graduação em arqueologia acredito na importância e pertinência de discutirmos em termos de formação a relevância da educação patrimonial no contexto das pesquisas arqueológicas, bem como o preparo específico necessário para o desenvolvimento de tais ações.

No viés de planejamento foi nos colocado uma proposta para pensarmos em um projeto direcionado a um grupo de adolescentes em liberdade assistida – *Programa Pró-Jovem Iranduba*, com coordenação da Secretaria Municipal de Ação Social, por meio do centro de referência da Assistência Social.

Este projeto, conforme apontado no seu plano de implantação

Inserir-se no contexto das políticas públicas voltadas a redução da pobreza e ao enfrentamento das desigualdades sociais no Município de Iranduba, metas que concorrem para alcançar, ao investir na formação social e humana do jovem e incentivar o aumento de sua escolaridade gerando melhores oportunidades de integração social e de ingresso futuro e em melhores condições no mundo do trabalho. (Irاندuba, 2008)

Em relação aos objetivos elencados para nortear o desenvolvimento do projeto destaco os que considero afinados com a proposta de trabalho que será por nós apresentada:

- 1) Desenvolver potencialidades e estimular aptidões e talentos, promovendo a auto-estima, a autodeterminação e a autonomia dos jovens;
- 2) Ampliar as referências culturais dos jovens, estimulando a criação, a produção e a fruição de bens materiais e imateriais, bem como a valorização e o reconhecimento da diversidade cultural brasileira;
- 3) Contribuir para a ampliação das oportunidades de acesso e fruição da cultura, esporte e lazer;
- 4) Estimular a reflexão sobre a relação ser humano e natureza, contribuindo para a construção de uma visão crítica e pró-ativa sobre a proteção ao meio ambiente e desenvolvimento sustentável;

5) Promover a apropriação de conhecimentos sobre o mundo do trabalho, com visão pró-ativa na perspectiva de sua inserção produtiva;

6) Orientar os jovens na busca do reconhecimento de suas aptidões e interesses para a construção de um projeto social pessoal e coletivo de desenvolvimento profissional e

7) Promover a inclusão no mundo digital e das novas tecnologias desenvolvendo suas competências comunicativas e capacidades cognitivas, afetivas e de sensibilidade éticas e estéticas.

Com base nos objetivos estabelecidos para a realização global do projeto, nossa proposta é realizar com estes jovens¹²⁸ uma oficina de vídeo com o objetivo de inseri-los no processo de discussão sobre a relevância do desenvolvimento dos estudos arqueológicos na região, bem como no planejamento de gestão do patrimônio arqueológico local.

Esta oficina pretende ter, nesse aspecto, um cunho totalmente educacional tanto do ponto de vista de inserção destes jovens no “universo” da arqueologia, quanto em relação ao direcionamento para uma formação voltada a linguagem de produção de vídeo. Seu desenvolvimento terá uma perspectiva processual, ou seja, ela será iniciada em 2009 com vistas a desdobramentos a partir de outras produções¹²⁹ como, por exemplo, a elaboração um vídeo-documentário sobre o PAC, bem como inserir estes jovens no desenvolvimento das pesquisas arqueológicas na região, a partir de uma formação sistemática, sem necessariamente estar vinculado ao projeto que deu origem a esta ação.

A partir da apresentação das estratégias já desenvolvidas e também com vistas a realizações próximas no âmbito do Projeto Amazônia Central busquei evidenciar e defender a importância do planejamento e execução de ações educacionais em uma perspectiva sistêmica.

¹²⁸ Pretendem ser atendidos nesta etapa do projeto (junho de 2008 a dezembro de 2009) 50 jovens de 15 a 17 anos, divididos em duas turmas. Esta oficina será realizada em parceria com Silvio Cordeiro.

¹²⁹ Estas produções serão incentivadas a partir da formatação de projetos com vistas à captação de recursos junto a agências de fomentos editais de apoio a projetos culturais etc.

V.II.- As ações educacionais no contexto do projeto PIATAM

O Projeto PIATAM – programa de pesquisa que estuda os Potenciais Impactos e Riscos Ambientais da Indústria do Petróleo e Gás no Amazonas¹³⁰ – teve início em 2000, como um projeto da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Desde 2002 é financiado pela Petrobras, mas envolve a participação de outras instituições de pesquisa como o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA), Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Petrobras (CENPES) e a própria UFAM, sua criadora.

São realizadas quatro excursões científicas por ano, pelo trecho do rio Solimões, entre Coari a Manaus, respeitando o ciclo hidrológico do rio, ou seja, enchente, cheia, vazante e seca. Estas viagens, bem como a análise das amostras recolhidas, envolvem mais de 200 profissionais de diferentes áreas do conhecimento. Durante as excursões são visitadas nove comunidades. A partir de 2005 a área de arqueologia passou a fazer parte das dezesseis áreas de pesquisa que compõem o projeto. Eduardo Góes Neves, coordenador da sub-área arqueologia no PIATAM, aponta que:

*As áreas adjacentes ao rio Solimões eram densamente ocupadas por populações indígenas no início do século XVI d.C., conforme testado pelas narrativas dos primeiros viajantes europeus que por ali passaram. A incorporação de pesquisas arqueológicas ao projeto PIATAM possibilitará um melhor entendimento da história dessas populações.*¹³¹

A participação da arqueologia no projeto já se desdobrou na produção de artigos científicos apresentados em eventos que aglutinam a produção científica

Em 2007, estabeleceu-se uma parceria entre o IPHAN, USP e o Projeto PIATAM com vistas a contribuir para a formação dos arqueólogos contratados pelo IPHAN¹³², por meio de concurso público em 2006. Esta ação subdividiu-se em duas etapas: um sítio escola na Comunidade Lauro Sodré, pertencente ao município de Coari-AM e a participação no *I Seminário Internacional de Gestão do Patrimônio Arqueológico Pan-Amazônico*, realizado em Manaus.

¹³⁰ O objetivo principal do PIATAM é avaliar os impactos ambientais causados pelo transporte do petróleo e de parte do gás natural pelos navios petroleiros e barcaças que saem da reserva do rio Urucu para desembarcar em Manaus. Este trecho tem cerca de 400 quilômetros.

¹³¹ Fonte desta citação: www.ufam.edu.br, referente à apresentação *Nove mil anos de história na bacia do rio Solimões e a arqueologia no projeto PIATAM*.

¹³² Devido ao perfil dos profissionais contratados, uma vez que um número expressivo não possuía formação, nem experiência em arqueologia, optou-se por investir em treinamento intensivo; nesse sentido algumas iniciativas foram desenvolvidas como um curso promovido pelo MAE /USP e ação aqui descrita.



Imagem 24: Levantamento dos artefatos arqueológicos sob a guarda dos moradores da comunidade Lauro Sodré – Coari (AM), 2007. (Foto: Val Moraes)

A opção para o desenvolvimento da primeira etapa da atividade foi a chegada em um primeiro momento da equipe de arqueólogos e educadores, coordenada por Eduardo Góes Neves com o objetivo de preparar a área de escavação para a chegada dos arqueólogos do IPHAN. Os contatos da equipe de educação patrimonial também foram estabelecidos preliminarmente.

O objetivo principal da realização deste sítio escola foi possibilitar formação dos profissionais em relação aos aspectos da pesquisa de campo e das ações de educação patrimonial.

Considero que esta etapa, no aspecto relativo às ações educacionais, também como uma possibilidade de desdobramento do programa de educação patrimonial do levantamento arqueológico do gasoduto Coari-Manaus, uma vez que professores dessa comunidade participaram do curso que foi ministrado no município de Coari, em 2006.

Nosso objetivo inicial foi reencontrar esses professores para avaliar se e de que maneira as reflexões propostas pelo curso foram levadas para o contexto de sala de aula, tal como procuramos evidenciar no município de Iranduba. Antes da chegada na comunidade os *kits de objetos arqueológicos* que se localizavam na sede do município foram emprestados por nossa equipe.

A primeira ação nesse sentido foi propor uma reunião com os professores na escola; nesta ocasião foi constatado que apenas um dos professores que fizera o curso ainda permanecia na comunidade e que não havia proposto nenhuma ação específica com relação aos aspectos evidenciados pelos estudos arqueológicos.



Imagem 25: Reunião com professores na escola da comunidade Lauro Sodré – Coari (AM), 2007. (Foto: Val Moraes)

A opção foi então sugerir uma atividade em parceria com a escola: foram feitas conversas com os alunos em sala de aula e esses alunos posteriormente visitaram as áreas de escavação.

O trabalho da equipe de educação patrimonial, no entanto, não se restringiu às atividades com o público escolar, outro aspecto foi evidenciado a partir do contato estabelecido com a comunidade. Vários moradores possuem artefatos arqueológicos em suas residências. Nesse sentido, outro viés desenvolvido por nossa equipe foi iniciar um diagnóstico com vistas a localizar esses artefatos e ao mesmo tempo procurar

compreender as várias relações que estes moradores estabelecem como patrimônio arqueológico que se encontram sob sua guarda.



Imagem 26: Atividades com alunos na área de escavação na comunidade Lauro Sodré – Coari (AM), 2007. (Foto: Val Moraes)

Este diagnóstico, de caráter preliminar, foi realizado por meio de conversas informais da nossa equipe junto aos moradores.

Uma característica marcante desta comunidade no que tange ao patrimônio arqueológico é a grande quantidade de objetos inteiros ali localizados. Após as conversas da nossa equipe com os comunitários houve a doação de uma urna funerária com restos humanos que foi levada ao laboratório em Manaus para análise e outra coleção com uma quantidade expressiva de vestígios arqueológicos bem preservados.

Uma sugestão discutida entre nós, da equipe, uma vez que estas peças saíram do domínio dos comunitários, foi a de produzir materiais, como, por exemplo, painéis expositivos, com o objetivo de manter os comunitários a par das análises que vem sendo

realizadas em laboratório com estes vestígios, bem como dar continuidade tanto ao desenvolvimento das pesquisas arqueológicas quanto das ações de educação patrimonial

Em 2008, outra etapa do projeto PIATAM incorporou a equipe de arqueologia, com a presença de arqueólogos e educadores. A proposta para a continuidade das ações educacionais é um refinamento de um diagnóstico com vistas a mapear as diversas relações que se estabelecem com o patrimônio arqueológico da região.

Um fator evidenciado durante essas visitas, e já relatado em outro momento desta tese, vem sendo a formação de coleções de artefatos arqueológicos por moradores de algumas destas comunidades, tendo como justificativa, que eles estão recolhendo este material para nos mostrar, uma vez que sabem do interesse que despertam aos pesquisadores. De certa forma penso que eles acreditam “estar adiantando nosso trabalho”.



Imagem 27: Reapropriação de artefato arqueológico na comunidade Lauro Sodré – Coari (AM), 2007. (Foto: Val Moraes)

A continuidade deste diagnóstico é fundamental para que possamos formatar um programa de educação patrimonial vinculado à sub-área arqueologia no projeto PIATAM, uma vez que a diversidade e complexidade das questões que se apresentam quanto à relação comunitários – patrimônio arqueológico indica a necessidade de um processo de investigação aprofundado para que as ações educacionais possam ter relevância nestes contextos sócio-culturais específicos.



Imagem 28: Reapropriação de artefatos arqueológicos na comunidade Lauro Sodré – Coari (AM) – 2007. (Foto: Val Moraes)



Imagem 29: Levantamento de peças arqueológicas nas comunidades Costa do Gabriel e Cuia (AM), 2008. (Foto: Marjorie Lima)

V.III.- Propostas para a área de Educação no Centro de Arqueologia do Bioma Amazônia

O Centro de Arqueologia dos Biomas da Amazônia está sendo planejado como uma instituição museológica capacitada para congregar a realização das pesquisas arqueológicas realizadas na Amazônia central, bem como o desenvolvimento das ações de salvaguarda e comunicação do patrimônio arqueológico regional. Atualmente não há nenhuma instituição no estado do Amazonas apta a desenvolver o gerenciamento das coleções arqueológicas como prevê a Legislação em vigor (Portaria nº 230, de 17 de dezembro de 2002)

Esta realização prevê a participação de diferentes instituições tanto na fase de planejamento do projeto quanto posteriormente no seu funcionamento. As instituições

inicialmente envolvidas são: o Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, a Universidade do Estado do Amazonas e a Petrobras. Cabendo a cada uma delas um aspecto da gestão do referido Centro.

Cabe destacar que a idéia original e o projeto inicial são de autoria do arqueólogo e docente do MAE / USP, Eduardo Góes Neves, que ao longo desses últimos anos vem procurando agregar estas instituições e uma gama de profissionais com o objetivo de concretizar a implantação do CABA. Dentre os objetivos propostos estão:

1. Realizar a guarda definitiva das coleções arqueológicas obtidas nas pesquisas associadas às atividades da Petrobras na Amazônia Ocidental;
2. Criar laboratórios adequados para o estudo das coleções obtidas nessas pesquisas;
3. Formar cientistas e técnicos que possam atuar em pesquisas arqueológicas acadêmicas e associadas à indústria do petróleo na Amazônia e
4. Trazer subsídios para atividades de educação patrimonial requeridas pelo IPHAN por ocasião da concessão de suas portarias.

A vinculação do CABA ao Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo permitirá o aproveitamento de parâmetros já estabelecidos e reconhecidos com relação à salvaguarda das coleções arqueológicas, como o desenvolvimento da reserva técnica, local de guarda definitiva do acervo e ações de comunicação, via projetos expositivos e educacionais. Nestes aspectos o MAE/USP vem acumulando larga experiência e hoje é considerado referência para outras instituições do país.

O Programa de Pós-Graduação em Arqueologia do MAE/USP também vem sendo responsável pela formação de muitos arqueólogos que atuam na região amazônica, vinculados ao Projeto Amazônia Central. A participação dos profissionais do museu no desenvolvimento das ações de conservação arqueológica e educação patrimonial também evidenciam a pertinência de tal parceria.

A parceria com a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) está centrada na implantação do curso superior de tecnologia em Arqueologia¹³³, iniciado em 2009 em Iranduba. Este curso será responsável pela formação de profissionais da região que

¹³³ O projeto acadêmico deste curso também é de autoria de Eduardo Góes Neves. A coordenação geral está a cargo da arqueóloga Helena Pinto Lima e a coordenação pedagógica, da arqueóloga Anne Rapp Py-Daniel. A carga horária é de 2.605 horas, distribuídas em seis semestres.

atuarão nos projetos de pesquisa acadêmicos, bem como nos projetos de arqueologia preventiva.

O desenvolvimento do curso está distribuído em aulas teóricas, trabalhos de campo e projeto de pesquisa. A estrutura curricular foi formatada com vistas a promover um enfoque multidisciplinar voltado às exigências contemporâneas do perfil profissional necessário para a realização das pesquisas arqueológicas. Segundo Neves,

O município de Iranduba é o de maior vocação no Amazonas para hospedar um curso superior de tecnólogo em Arqueologia. Tal vocação é relacionada a vários fatores. Em primeiro lugar, a localização do município, situado junto à confluência dos rios Negro e Solimões, permite o acesso a locais com distintos ecossistemas incluindo várzeas, igapós, rios de águas pretas, areais, lagos, afloramentos rochosos etc. Tal diversidade ecológica é espelhada numa grande diversidade de sítios arqueológicos, muitos deles associados às características físicas dos ambientes onde se assentaram. Assim, a região de Iranduba e adjacências pode ser vista como uma espécie de microcosmo geográfico da Amazônia, permitindo aos alunos a experiência de campo em diferentes contextos replicados em outras partes da região. Iranduba, tem de fato, um rico patrimônio arqueológico que se destaca no contexto da Amazônia.

O conhecimento da Arqueologia regional já acumulado nas atividades do PAC e gasoduto Urucu-Manaus permitirá o rápido acesso pelos alunos e professores a sítios arqueológicos já conhecidos, onde serão realizadas atividades de campo a um custo baixo, já que as condições logísticas de Iranduba são invejáveis para o contexto amazônico. Do mesmo modo, os problemas de pesquisa identificados para a região poderão gerar projetos de iniciação científica onde os alunos poderão adquirir, de maneira concreta, os fundamentos básicos do processo de produção de conhecimento científico. Finalmente, as parcerias estabelecidas pelo PAC ao longo dos anos, que incluem cientistas brasileiros e estrangeiros, permitirão aos alunos acesso a linhas de pesquisa interdisciplinares, colocando-os em contato direto com a vanguarda da Arqueologia amazônica. (Proposta de implantação do CABA, 2008)

E, finalmente, a parceria com a Petrobras justifica-se também segundo as argumentações de Neves:

A Petrobras tem atuado há anos no Estado do Amazonas, principalmente através da exploração e transporte de gás e óleo extraídos do campo de Urucu, localizado no município de Coari e adjacências. Tais atividades geraram, a partir da década de 90, a necessidade de realização de pesquisas arqueológicas associadas à construção do poliduto Urucu-Coari e do

gasoduto Urucu-Manaus. Por outro lado, o estabelecimento da estrutura da Petrobras no campo de Urucu e outras atividades prévias de prospecção na região não foram precedidos por pesquisas arqueológicas. Tais atividades têm gerado acervos arqueológicos que têm sido guardado de maneira mais ou menos irregular em diferentes locais do Brasil. **Essa situação de irregularidade decorre do fato de que, no Estado do Amazonas, onde se concentra o grosso das atividades da Petrobras na Amazônia, inexistem no momento Instituições capacitadas para a guarda e curadoria de coleções arqueológicas**¹³⁴. Conseqüentemente, os acervos resultantes das pesquisas arqueológicas associadas às atividades da Petrobras foram levados para fora do Estado ou se encontram depositados em condições improvisadas em Manaus. A irregularidade, neste caso, consiste na recomendação, por parte do IPHAN, de que acervos arqueológicos sejam guardados em locais próximos de onde foram coletados.

Os acervos resultantes das pesquisas arqueológicas associadas ao poliduto Urucu-Coari foram inicialmente depositados na Universidade Católica e Goiás, em Goiânia. Posteriormente, tais acervos foram transportados para o Museu Paraense Emilio Goeldi, em Belém, onde atualmente se encontram. Essa situação criou um impasse durante o licenciamento do Gasoduto Urucu-Manaus: no entendimento do IPHAN, a Petrobras, maior responsável pela realização de pesquisas arqueológicas no Amazonas, deveria arcar com os custos de construção de um local com condições adequadas para a guarda e curadoria das coleções resultantes de suas atividades no Estado. A construção de tal local, no entanto, demandaria um investimento de tempo que acabaria por atrasar demasiadamente o início das obras. Para resolver o problema, o IPHAN colocou como condicionante à concessão de autorização a determinação de que a Petrobras, associada a Instuições locais e também de notório saber com atuação na arqueologia regional, deveria arcar com os recursos necessários para a construção de um centro de pesquisas arqueológicas no Amazonas. Como fiador da proposta foi indicado pelo IPHAN o arqueólogo Eduardo Góes Neves, da Universidade de São Paulo, em nome de quem foi concedida a portaria referente às pesquisas arqueológicas no gasoduto Coari-Manaus. A solução encontrada foi o aluguel de uma ampla casa em Manaus que tem provisoriamente funcionado como laboratório e reserva técnica de arqueologia. Apesar de bem sucedida a curto prazo, tal alternativa é absolutamente inviável a longo prazo, uma vez que o espaço disponível na casa já se encontra saturado.

As discussões sobre o licenciamento arqueológico do gasoduto Urucu-Manaus ocorreram em 2004, a licença foi concedida no

¹³⁴ Negrito do autor.

ano seguinte, as obras do gasoduto já se encontram em conclusão, as pesquisas arqueológicas de campo já estão concluídas e, no entanto, o centro de pesquisas ainda não saiu do papel. É com o objetivo de resolver esse problema que se apresenta aqui a proposta de construção do CABA, Centro de Arqueologia dos Biomas da Amazônia. (Proposta de Implantação do CABA, 2008)

A estrutura planejada para viabilizar o desenvolvimento das ações previstas engloba a instalação de laboratórios de pesquisa, reservas técnicas, salas de aula, biblioteca, salas de exposições, área para o desenvolvimento de ações educativas, entre outros espaços. Desta forma, os princípios que regem a instalação do referido Centro estão apoiados nos procedimentos inerentes à cadeia operatória museológica.

Assim, apresento a seguir uma proposta quanto ao desenvolvimento das ações educacionais no contexto do Centro de Arqueologia do Bioma Amazônia. Este planejamento está apoiado nas iniciativas já desenvolvidas e/ou em desenvolvimento na região, conforme apresentado em outros momentos desta tese. Cabe ressaltar, também, que esta estrutura está apoiada na experiência acumulada pelo exercício que venho desempenhando como educadora do MAE/USP, desde 1998.

As ações educacionais terão como base:

- 1) o desenvolvimento das pesquisas arqueológicas regionais;
- 2) o gerenciamento de informações referentes aos resultados destas pesquisas;
- 3) a organização das coleções arqueológicas;
- 4) o desenvolvimento de projetos expositivos;
- 5) a realização constante de diagnósticos com o objetivo de mapear as relações existentes entre os diferentes contextos sócio-culturais regionais com o patrimônio arqueológico.

A partir dos parâmetros indicados acima, a área de educação no Centro de Arqueologia do Bioma Amazônia prevê inicialmente:

- 1) ações educacionais vinculadas às etapas de pesquisas de campo;
- 2) ações educacionais vinculadas aos projetos expositivos;
- 3) produção de recursos pedagógicos;
- 4) programa de formação;

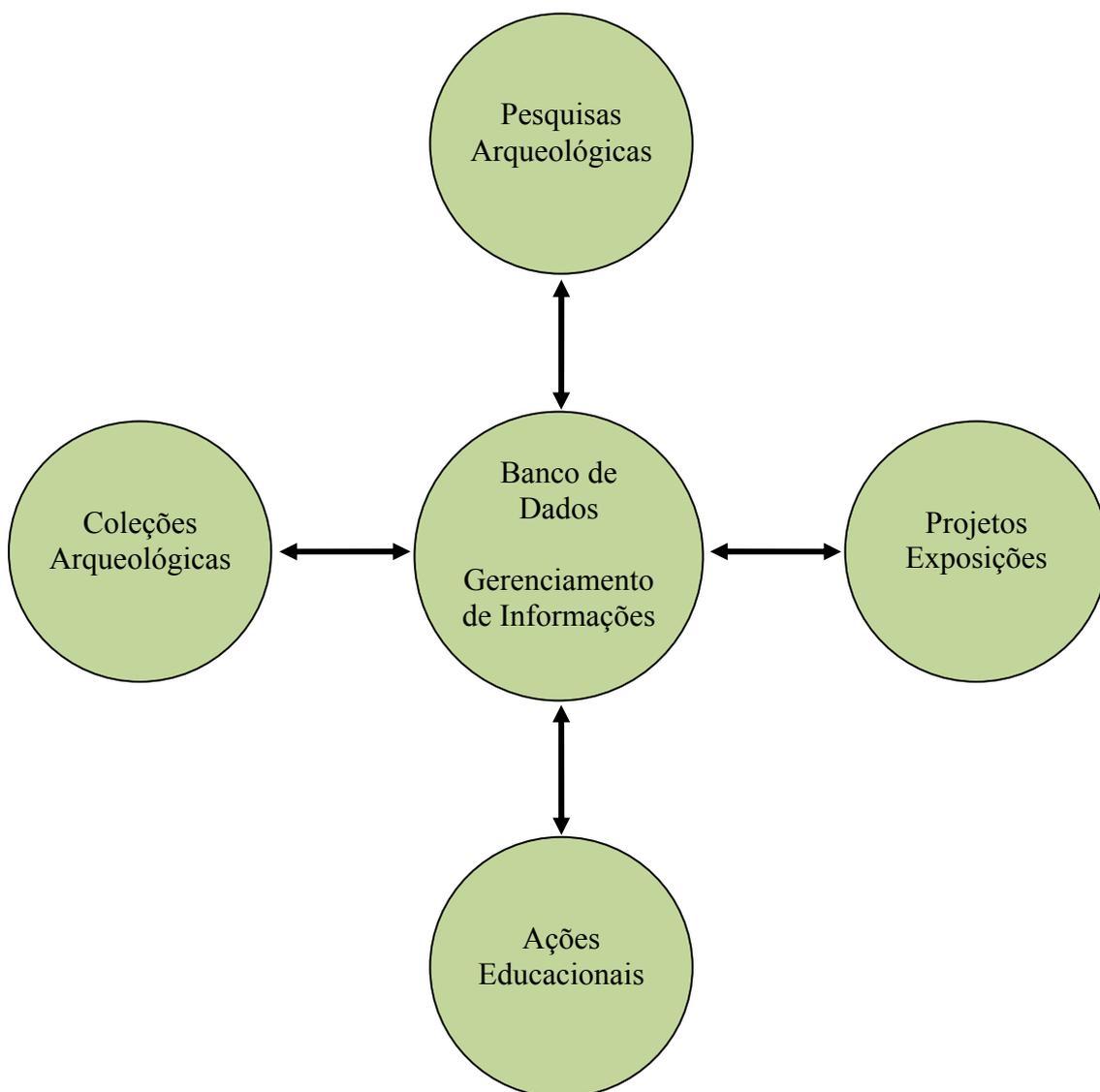


Imagem 30: Fluxograma de proposta para o gerenciamento do patrimônio arqueológico no CABA.

As ações educacionais vinculadas às etapas de pesquisas de campo seguirão o modelo em vigor da visita de grupos (não só do público escolar, mas também de outros setores sociais) às áreas onde pesquisas arqueológicas vêm ocorrendo. Neste aspecto, também, cabem as ações vinculadas aos sítios arqueológicos musealizados.

As ações desenvolvidas no contexto dos projetos expositivos serão planejadas tanto com vistas a mediar aspectos relacionados aos conteúdos revelados pelas pesquisas arqueológicas, como reflexões inerentes ao papel de reconhecimento e valorização provocado pelo contato com o patrimônio arqueológico.

A produção de recursos pedagógicos vem ao encontro da necessidade de desenvolver materiais direcionados especificamente às questões regionais. Neste

aspecto, o referido programa pretende desenvolver outras publicações, a exemplo do *Guia Temático do Programa de Educação Patrimonial do Levantamento Arqueológico do Gasoduto Coari-Manaus*, que também abordem em linguagem de divulgação aspectos revelados pelas pesquisas arqueológicas. Além das publicações, novos kits podem ser desenvolvidos, voltados a diferentes públicos: como para o público infanto-juvenil com o desenvolvimento de brinquedos educativos, materiais voltados ao público com deficiência visual a partir do projeto piloto desenvolvido pelo MAE/USP; maquetes eletrônicas que simulem tanto aspectos relativos às opções metodológicas adotadas no desenvolvimento das pesquisas quanto a criação de modelos interpretativos a partir do desenvolvimento das pesquisas acadêmicas. A produção de vídeos educativos, conforme proposta anteriormente apresentada neste capítulo, também se insere neste programa.

Cabe ainda ressaltar neste aspecto que há a possibilidade de parcerias com a Secretaria de Educação do Estado com vistas à produção de materiais que possam contribuir para a introdução destes conteúdos no currículo oficial (tanto nos materiais didáticos como no sistema de ensino à distância, prática bastante utilizada no estado).

O programa de formação desdobra-se em duas direções principais: cursos e oficinas voltados a professores, grupos de terceira idade e demais grupos potenciais e interessados e formação de estagiários, para que possam atuar no desenvolvimento destas ações no contexto do CABA e de outras instituições culturais do estado (estudantes da UFAM, UEA).

As ações deverão ser desenvolvidas tanto no âmbito da sede do CABA, quanto nas comunidades nas quais intervenções arqueológicas vêm sendo e/ou serão desenvolvidas, em uma perspectiva de rede.

É necessário destacar a necessidade da avaliação em todas as etapas do desenvolvimento do processo educacional, no sentido de compreender a pertinência e a relevância das ações propostas tanto para diagnosticar questões relativas ao método e conteúdo propostos pela ação, quanto no sentido de colher dados que possam retroalimentar o desenvolvimento das pesquisas arqueológicas. Nesse sentido, não considero a área de educação no contexto de uma instituição museológica somente pelo seu viés técnico, mas também como uma área de pesquisa que não prescinde de embasamento teórico, experimentações metodológicas e análises que sistematizem um campo de ação e reflexão.

Dessa forma, ao apresentar uma proposta, ainda que preliminar, mas ao mesmo tempo apoiada em iniciativas já desenvolvidas na região, vem no sentido de reforçar a importância da criação de uma instituição que tenha possibilidade de realizar o pleno gerenciamento do patrimônio arqueológico tanto em relação à continuidade e ampliação do desenvolvimento das pesquisas arqueológicas regionais, quanto das ações de salvaguarda e comunicação do patrimônio arqueológico.

Conclusão



Foto: Maurício de Paiva

...o espaço é acumulação desigual dos tempos. (Santos, 2004: 09)

Considerar os aspectos que aqui apresento, como conclusivos, é uma grande responsabilidade e, de certa forma, denota uma pretensão que não condiz com a forma como encaro o desenvolvimento desse trabalho: penso que ele faz parte de um sistema e está vinculado a uma teia de relações e outras ações cujas repercussões estão em processo.

Outro ponto, que caracteriza o objeto de estudo em questão, é o fato de sua execução ter se desenvolvido em um contexto, a princípio, muito pouco conhecido (para a equipe proponente) e, concomitantemente a realização desta pesquisa acadêmica; aspecto que, também, não possibilitou, ainda, afastamento para uma análise mais completa do panorama que vem se configurando.

O que foi possível constatar, após este período de envolvimento, é que estamos lidando com um universo caracterizado por uma incrível diversidade e complexidade. O estágio, em que hoje nos encontramos, apresenta-se como o início de um diagnóstico que busca revelar as diversas interfaces existentes entre o patrimônio arqueológico e esses diferentes contextos sociais.

De qualquer forma, propus caminhos a serem percorridos, a partir de determinadas premissas, e é com relação a esses parâmetros que vou me aventurar a apontar alguns elementos “conclusivos”. De qualquer forma, a perspectiva de continuidade, que se apresenta, é minha melhor contribuição.

A questão central do trabalho foi o delineamento dos aspectos que estruturam o desenvolvimento das ações educacionais, denominadas de educação patrimonial, no âmbito da arqueologia preventiva.

Com relação a este aspecto, pontuo uma questão: a presente pesquisa propõe um recorte, que é a análise de ações educacionais vinculadas à arqueologia preventiva, uma vez que a argumentação caminha para uma negação desta compartimentação no âmbito da produção do conhecimento arqueológico?

Espero tê-la respondido com o desenvolvimento da tese, no entanto aqui retomo alguns aspectos. Procurei evidenciar o quanto não acredito nestas divisões que hoje se apresentam no contexto da disciplina arqueológica, principalmente no que tange a dicotomia central: arqueologia acadêmica x arqueologia preventiva. Sem contar nas inúmeras outras variações, sendo que aqui recebeu destaque somente uma delas: a arqueologia pública.

Um ponto de partida é considerar arqueologia preventiva como arqueologia (Morais, 2006: 198). Esta afirmação revela que o mesmo balizamento teórico e metodológico que fundamentam o desenvolvimento das pesquisas acadêmicas, devem ser apropriado pelos estudos desenvolvidos nos projetos de levantamento arqueológico exigidos pela legislação vigente. Para o autor,

Há de se considerar que os recursos arqueológicos são finitos e a ordem é preservá-los na harmonia do desenvolvimento sustentável. Para isso se vislumbram pelo menos duas opções: a evidenciação, leitura, registro e coleta de materiais arqueológicos para preservação ex situ ou a sua leitura, registro e manutenção na posição original, definida de proteção adequada para preservação in situ. Alguns fatores, especialmente de ordem econômica (a escavação é onerosa), técnica (há instrumentos modernos que rastreiam os registros arqueológicos, sem tocá-los) e de conservação (a escavação desmonta o sítio), vêm colaborando para que se firme a idéia de fidelidade de outros tipos de intervenção, além da escavação. (Morais, 2006: 198)

Sabe-se que as condições de atuação são diversas em ambos os contextos: variáveis como tempo, recursos disponíveis, qualificações profissionais fazem parte desse universo. Estas diferenças que são, muitas vezes, utilizadas como justificativas para atenuar a forma como os projetos, principalmente no âmbito empresarial, são executados, não podem comprometer a boa qualidade de seu desenvolvimento; uma vez que, em qualquer situação em que se apresente, a responsabilidade científica, e melhor, social da arqueologia deverá ser a mesma.

Essa discussão estende-se para o desenvolvimento dos projetos / programas de educação patrimonial. Estes, da mesma forma, devem atender às demandas específicas do contexto onde se desenvolve a ação. Aspectos relacionados à qualificação profissional, tempo adequado de execução e produção de recursos voltados a cada realidade devem estar no rol do planejamento e execução dos mesmos.

Outras evidências apresentadas dizem respeito ao histórico relativo à legislação direcionada à proteção do patrimônio arqueológico e ações educacionais desenvolvidas no âmbito das instituições museológicas; ambos configuram-se em um cenário de referências que contribuem com parâmetros para o campo de atuação no âmbito da arqueologia com foco em sua função social.

Aliado a este aspecto, trago outro apontamento: o perfil do profissional que atua no desenvolvimento das ações de educação patrimonial.

De um lado, existe o profissional de arqueologia que assume para si tal responsabilidade. Assim, apresentam-se duas situações: uma, quando os arqueólogos executam tais ações por conta de restrições orçamentárias e, também, consideram que são ações simples que prescindem da participação de profissionais qualificados em tal especialização. Nestes casos, o que se define, como plano de ação, geralmente, refere-se à realização de palestras divulgando suas pesquisas, e a elaboração de cartilhas e painéis expositivos. Outra tendência, trata-se do interesse que esse envolvimento vem despertando, e, como consequência, conduz estes profissionais a se qualificarem, principalmente por meio do desenvolvimento de trabalhos acadêmicos Almeida (2002), Rossano(2002), Robrahn-González (2005) e Fernandes(2007).

Por outro lado, o envolvimento de profissionais qualificados no desenvolvimento desses projetos (neste caso com experiência na área de educação), também se apresenta de diferentes formas. Há os que são convidados a planejarem e executarem as ações educacionais e não possuem envolvimento com a área de arqueologia; escolhidos somente pela experiência que possuem em sua área específica de atuação. E os que procuram também investir na interface arqueologia / educação, arqueologia / museologia, arqueologia / comunicação Bruno (1984, 1995), Cury (2005), Demartini (1997, 2003), Marques (2005). Nesse sentido, considero que o perfil ideal de profissional é o que possua formação sólida tanto em relação aos aspectos educacionais quanto aos conhecimentos específicos pertinentes aos estudos arqueológicos.

De acordo com essas premissas, penso que o cenário atual caminha para uma configuração favorável. Os cursos de graduação, pós-graduação e outras categorias que hoje se apresentam, prevêm em sua grade curricular disciplinas que abordam esta interface. Somente para citar dois exemplos, no universo com qual atuo, no Programa de Pós-Graduação em Arqueologia do MAE/USP há as disciplinas: *Gestão do Patrimônio Arqueológico e Patrimônio Arqueológico e Musealização* e no Curso Superior de Tecnologia em Arqueologia da UEA há as disciplinas: *Arqueologia e Educação, Museologia, Arqueologia e licenciamentos e Arqueologia e Turismo*.

O perfil dos trabalhos apresentados nos congressos da Sociedade de Arqueologia Brasileira, pelo menos dos três últimos anos, como evidenciei no decorrer da tese, tanto pelo crescimento de trabalhos apresentados, quanto pelo teor das preocupações que gravitam em torno das repercussões que tais trabalhos vêm provocando junto aos

diferentes contextos sócio-culturais onde ações de divulgação (para utilizar um termo mais abrangente) são desenvolvidas, também denotam a preocupação quanto à formação e envolvimento profissionais.

A temática do XV Congresso da SAB, que será realizado este ano em Belém, *Arqueologia e Compromisso Social – construindo arqueologias multiculturais e multivocais*, é mais um exemplo de como as preocupações acerca da função social da disciplina vem adentrando o universo de produção do conhecimento arqueológico.

Para que tais aspectos possam ser integralmente viabilizados, torna-se cada vez mais premente a formulação de políticas públicas em arqueologia no Brasil. Referenciais para sua discussão foram apontados por Meneses (2007: 37-57).

Segundo este autor, o cerne da discussão não deve ficar restrito às cobranças quanto ao papel do Estado no direcionamento das condutas que devem balizar às relações que se estabelecem com o patrimônio arqueológico. Esta arena de discussões, para desdobrar-se em ações concretas, precisa ser estendida aos diversos segmentos sociais, a quem possa ser atribuídos os interesses públicos. Meneses coloca:

Ainda que as políticas públicas não se esgotem na atuação do poder público, como acabamos de acentuar, tem sentido refletir, desde já, sobre o papel do Estado em nosso campo, e dedicar espaço apropriado ao Iphan. Nosso ordenamento jurídico prevê funções normativas, regulatórias e o poder de polícia que têm no Iphan o instrumento específico pelo qual a União atua. Todas as demais funções podem ser co-divididas com outros órgãos públicos (federais, estaduais/distritais, municipais), entidades privadas e demais segmentos organizados da sociedade. Assim, mesmo a proteção legal e outros assuntos – como educação, valorização, fomento, preservação física e social etc. – teriam de receber resposta da sociedade. Por certo, isso não significa que a atuação do Iphan não deva ter marcas características nessas tarefas compartilhadas, nem que a colaboração ou iniciativas autônomas da sociedade dispensem traços determinados. (2007: 40)

A falta de políticas públicas acarreta várias conduções equivocadas que acompanhamos no desenvolvimento dos trabalhos executados. O despreparo profissional é um de seus aspectos. Em certa medida justificável, uma vez que o aumento expressivo dos trabalhos não acompanha a formação de mão-de-obra qualificada para sua execução. Por outro lado, a fragilidade de muitas experiências que vêm sendo implementadas, também, transverte outras premissas.

Uma delas, a meu ver, é a aposta na ignorância (no sentido de pleno desconhecimento) do público com o qual se atua. A partir dessa perspectiva, proliferam ações focadas na alfabetização cultural – um dos aspectos preconizados pela metodologia da educação patrimonial. Como já mencionado, considero que muitos grupos culturais com os quais atuamos não dominam a leitura do patrimônio que os circundam, porém, a partir dos referenciais que nós (proponentes) consideramos significativos; nesse sentido, justifica-se a realização de ações que apontem para essas possibilidades de interpretação. No entanto, existem outros lados (os dos grupos sociais com os quais atuamos) que dominam, desejam e se referem a este patrimônio de variadas maneiras. Esta atenção e consideração não estão presentes em muitas das experiências realizadas.

Não é possível desconsiderar, também, a premissa, seguindo os pressupostos de Paulo Freire (2001: 58), que a etapa de alfabetização faz parte de um processo educacional ou de interpretação cultural que não é um fim em si mesmo. Neste aspecto, as ações de educação patrimonial não podem prever somente o estágio em que geralmente se apresentam: das informações relativas à introdução aos estudos arqueológicos e do discurso sobre a importância do patrimônio a eles relacionado. Neste aspecto Morais destaca,

(...) ainda que timidamente, os estudos de arqueologia preventiva que prosseguem até a fase de licença de operação têm investido em ações de educação patrimonial, atividade que acaba por consolidar as relações entre arqueólogos, museólogos e educadores, o que é de todo salutar. O salto qualitativo tende a ser rápido e, por sua vez, os programas de educação patrimonial planejados e executados no âmbito da arqueologia preventiva, deixam de ter resultado final, a mera produção de cartilhas patrimoniais. (2006: 212)

Outro aspecto refere-se à necessidade de sistemas de avaliação que acompanhem os desdobramentos das ações desenvolvidas pelos projetos / programas de educação patrimonial. Na maioria dos casos, a avaliação restringe-se ao momento de execução dos projetos. Dificilmente se retorna aos grupos sociais com os quais se atua para entender as formas como as reflexões propostas estão se inserindo nestes diferentes contextos.

No caso específico da apresentação dos três projetos de educação patrimonial no âmbito da arqueologia preventiva apresentados, evidenciou-se, para realização de uma análise mais aprofundada, a necessidade de um contato direto com os beneficiários das

ações. Um apontamento, neste sentido, é que os projetos prevejam esta categoria de investigação no seu planejamento.

Esta questão leva a outro ponto: o tempo previsto para a execução dos projetos / programas de educação patrimonial, principalmente no âmbito da arqueologia preventiva. Geralmente, eles começam depois que o levantamento arqueológico foi iniciado e finaliza antes ou ao mesmo tempo de sua execução. Essa tendência dificulta a realização de uma etapa diagnóstica, que possibilitaria o mapeamento das relações estabelecidas com o patrimônio arqueológico em contextos específicos, com vistas à proposição de estratégias que contemplem os diferentes perfis e interesses dos grupos, com os quais se atua, e impossibilita também a realização de processos avaliativos que acompanhem a repercussão das ações executadas, em uma perspectiva de médio e longo prazos.

O envolvimento das equipes de educação patrimonial, nestes projetos, geralmente, realiza-se de uma maneira bastante pontual, ou seja, os profissionais inserem-se para a realização somente das ações sob sua responsabilidade; dificilmente participam do processo de discussão quanto ao direcionamento do projeto como um todo. As demandas dos grupos com os quais se atua não interferem, da mesma forma, na continuidade do desenvolvimento das pesquisas.

Quanto ao *Programa de educação patrimonial do projeto de levantamento arqueológico do gasoduto Coari-Manaus (AM)* não foi realizada uma avaliação sistemática quanto à repercussão após a execução das estratégias. No entanto, considero que os desdobramentos que se seguiram (e seguem) evidenciam a forma processual, planejada desde o início, na sua elaboração.

Alguns exemplos indicam, a meu ver, sua perspectiva de continuidade, pelo menos em médio prazo. Um deles é o desenvolvimento das ações de educação patrimonial no âmbito das etapas de pesquisa do Projeto Amazônia Central. Desde 2007, vem sendo direcionadas ações para os alunos da rede de ensino do município de Iranduba, com vistas a divulgar o desenvolvimento das pesquisas arqueológicas regionais e, principalmente, em uma perspectiva diagnóstica, mapear as diferentes interfaces que a população local estabelece como patrimônio arqueológico.

Esta ação já faz parte, embora não oficialmente, mas com pleno acordo e apoio da Secretaria de Educação, das atividades escolares do município.

Desta ação, já se desdobrou outra proposta (que será viabilizada na etapa de campo de 2009): a realização de uma oficina de vídeo direcionada a um grupo de jovens

em liberdade assistida. Esta ação foi planejada a partir de uma demanda do próprio poder público local.

Quanto ainda ao referido programa, um caminho que considero primordial: refere-se ao acompanhamento de como a publicação, guia temático – *Programa de educação patrimonial do levantamento arqueológico do gasoduto Coari-Manaus (AM)* – vai subsidiar a continuidade das discussões sobre o desenvolvimento das pesquisas arqueológicas na região, para suscitar uma aproximação e reflexões acerca do patrimônio arqueológico local.

Neste aspecto, outra linha que se evidenciou como necessária é a produção de materiais que subsidiem as discussões acerca do patrimônio arqueológico em diversos contextos sociais, voltados a diferentes perfis de público. No contexto do programa, desenvolveu-se a publicação acima citada e a disponibilização dos *kits de objetos arqueológicos*. Há, no entanto, outras demandas como a produção de novas publicações, materiais de cunho educacional (vídeos, maquetes eletrônicas, outros kits pedagógicos) e a realização de oficinas, como a de releitura de artefatos cerâmicos arqueológicos, na via de aproximação das discussões sobre o patrimônio arqueológico com vistas à valorização cultural.

O planejamento e desenvolvimento deste conjunto de ações estão sendo viabilizados, uma vez que se constituiu uma equipe de educação patrimonial vinculada ao desenvolvimento das pesquisas arqueológicas na região.

Esta equipe insere-se de maneira interdisciplinar no projeto, com participação efetiva no processo de realização dos estudos arqueológicos. Seus integrantes vêm investindo em formação direcionada, desenvolvendo suas pesquisas acadêmicas com enfoque sobre aspectos relacionados à interface arqueologia-sociedade.

A relação com outras áreas que articulam arqueologia / sociedade também se apresenta como possibilidade de desdobramentos, como, por exemplo, a vinculação com o turismo arqueológico. Esta é uma realidade que ganha espaço nas discussões da preservação do patrimônio arqueológico, bem como sua contribuição quanto às propostas de sustentabilidade.

Como aponte na introdução da tese, a opção em desenvolver uma análise na interface que se estabelece entre arqueologia e sociedade por meio dos referenciais teórico-metodológicos da musealização da arqueologia – a partir das ações educacionais – deu-se pela correspondência com a linha de pesquisa a qual me vinculo ao Programa de Pós-graduação em Arqueologia do MAE/USP e pela atuação que desempenho de

minha trajetória profissional; não porque considero a única ou mais correta possibilidade de intervenção.

Na tentativa, então, de responder algumas questões colocadas por este trabalho, sigo com os apontamentos abaixo.

Os projetos de educação patrimonial contribuem para a preservação do patrimônio arqueológico? Acredito que sim, desde que não partam de premissas fechadas indicando quais são os aspectos *a priori* do patrimônio a serem valorizados. Esse direcionamento proposto não intenciona, porém, partir de um relativismo extremo; as razões para sua preservação e valorização podem ser agrupadas em, segundo Meneses, três categorias, a saber:

1) Razão científica – Estes restos físicos, independentemente de sua expressão formal ou interesse estético, são matéria-prima essencial para o conhecimento científico. Isto é a arqueologia brasileira tem condições de fornecer uma parcela apreciável de contribuição para o conhecimento de questões que são fundamentais no entendimento da já mencionada dimensão temporal do homem, e não apenas para o levantamento concreto das diversas ocupações que entre nós se sucederam;

2) Razão afetiva – Se o “legado” e a “linhagem” são agrupamentos pouco convincentes, nada impede, porém, que outros vínculos possam ser reconhecidos, inclusive os de ordem subjetiva. O homem não é um ser abstrato, que viva em levitação, mas se enraíza em espaços determinados, espaços que vêm assim a funcionar como suporte de comunicação, de inter-relação, de organização de sentido e, enfim, de fecundidade: terra matriz e motriz. O homem “pertence” a um espaço. “Ser de certo lugar” não expressa vínculo de propriedade, mas uma rede de relações.(...) Nessa linha, a informação arqueológica, dando-me medida da ação humana e do trabalho humano, confere uma espécie de selo de dignidade ao espaço em que estou presente.Independente, portanto, da diferença e da distância, há uma trilha de identificação que introduz qualidade na vivência e

3) Razão política – Por político é bom desde logo entender aquilo que diz respeito à polis, à cidade governada por seus cidadãos; portanto à cidadania. Ora, boa parte do patrimônio arqueológico brasileiro tem desaparecido em virtude já da ação natural, como a erosão; já da intervenção, às vezes bem intencionada mas, sempre negativa, de amadores; já pela simples inconsciência; já, enfim, pela execução de obras de grande porte, como barragens, hidrelétrica, estradas etc. Mas o principal veículo de destruição é, sem dúvida, a exploração econômica, que tem deixado marcas arrasadoras de sua presença. (...) Essa situação é grave sobretudo porque constitui

sintoma de uma sociedade desequilibrada, marcada por relações assimétricas. Por isso a preservação é uma bandeira que se impõe em todos os domínios – e também, adequadamente, no arqueológico – como uma forma de reapropriação, pelo cidadão, daqueles bens de alcance social e de que foi expropriado pelas diversas formas de domínio e exploração. (1987: 188-189)

No âmbito específico do contexto amazônico, quais questões contemporâneas às ações de educação patrimonial buscam colaborar?

Neste aspecto, a partir dos pressupostos apontados por Meneses, em termos da razão científica, pode-se destacar o que Neves sinaliza como característica expressiva da arqueologia amazônica, por um lado o seu caráter nacional, por outro o diálogo com problemas de pesquisas no âmbito da antropologia social com interface com outras áreas da América do Sul. Os estudos arqueológicos na região apresentam três principais direcionamentos: o estudo da correlação entre variáveis ambientais e processos sociais; o estudo do impacto da conquista européia sobre os padrões de organização social; e, política na Amazônia e o problema da identificação de fronteiras étnicas lingüísticas no passado por meio do uso de vestígios arqueológicos, principalmente fragmentos cerâmicos. (Neves, 1999: 319)

No que se refere à razão emotiva, considerando que a floresta amazônica é, em larga medida produto da ação humana, este reconhecimento pode dar a dimensão sobre o processo histórico em que os grupos sociais atuais estão inseridos, possibilitando, por meio desta consciência histórica, impressa no território ocupado e a partir do patrimônio arqueológico, o estabelecimento de elos que podem levar a valorização cultural.

Quanto à razão política, retomo os aspectos que considero fundamentais à realização dos estudos arqueológicos na região amazônica: a contribuição para configuração da história indígena, partindo da premissa que as populações indígenas foram as responsáveis, em grande medida, pela complexidade territorial que hoje se apresenta. Nesse sentido, a arqueologia pode levar a uma discussão acerca da situação atual em que se encontram esses grupos culturais e sociais, que não têm reconhecidos os sistemas cognitivos, simbólicos e políticos por eles estruturados ao longo há história remota e recente.

Da mesma forma, esse não reconhecimento justifica a maneira como o passado pré-colonial brasileiro foi considerado (em certa medida ainda o é) quanto a um total abandono e negação da herança indígena (Bruno: 1995). Este aspecto justifica a forma

exploratória como nosso território foi ocupado durante séculos a partir de uma lógica colonialista. Esta questão adentra a contemporaneidade e contribui para que o mesmo modelo de exploração econômica predomine na região.

Partindo então, desta constatação, penso que os estudos arqueológicos possam, a partir do conhecimento sobre o manejo humano milenar, em uma perspectiva de longa duração, desvelar o papel fulcral que os conhecimentos tradicionais dos povos que ali viveram e vivem têm para a configuração do equilíbrio ambiental tão preconizado. Esse reconhecimento é de responsabilidade tanto do Estado, quanto de outros setores organizados da sociedade.

E finalmente, o modelo proposto para o desenvolvimento do *Programa de educação patrimonial do projeto de levantamento arqueológico do gasoduto Coari-Manaus (AM)* colabora neste cenário de discussões por meio de estratégias adotadas, as quais favoreceram a inserção dos grupos, com que atuamos em uma perspectiva de que:

Ter consciência histórica não é informar-se das coisas outrora acontecidas, mas perceber o universo social como algo submetido a um processo ininterrupto e direcionado de formação e reorganização. (Meneses: 1987, 185)

Nessa medida, as ações educacionais desenvolvidas vêm direcionando as discussões para dois caminhos:

- Apontar os estudos arqueológicos para a construção dessa história de longa duração, revelando o papel central que as sociedades humanas, que ocuparam a região desde os primórdios, tiveram na configuração do território que hoje se apresenta; e,
- Considerar o patrimônio arqueológico como vetor para trazer à tona esses aspectos, levando os grupos sociais atuais, por meio da consciência histórica e valorização desse legado cultural, a garantir o pleno exercício da cidadania.

Temos consciência que é um caminho que se inicia e, por este aspecto, o programa em questão foi planejado e executado, a partir de uma perspectiva processual e sistêmica com vistas a alcançar os objetivos estabelecidos.

Referências Bibliográficas

ABREU, Regina. Museus etnográficos e práticas de colecionamento: Antropofagia dos sentidos. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Brasília: IPHAN, nº 31, p. 101-125, 2005.

ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Org.). *Memória e Patrimônio – ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ABREU, Regina. Museus, patrimônios e diferenças culturais. IN: ABREU, Regina; Chagas, Mario de Souza; SANTOS, Mirian Sepúlveda dos. *Museus, coleções e patrimônios – narrativas polifônicas*. Rio de Janeiro: Garamond, MInC/IPHAN/DEMU, p. 114-125, 2007.

ABREU, Regina. Tal antropologia, qual museu? IN: ABREU, Regina; Chagas, Mario de Souza; SANTOS, Mirian Sepúlveda dos. *Museus, coleções e patrimônios – narrativas polifônicas*. Rio de Janeiro: Garamond, MInC/IPHAN/DEMU, p. 138-178, 2007.

AB’SÁBER, Aziz Nacib. *Os domínios de natureza no Brasil – potencialidades paisagísticas*. São Paulo, Ateliê Editorial, 2003.

ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita. *Pacificando o Branco – cosmologias do contato Norte-Amazônico*. São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial, 2002.

ALCÂNTARA, Aureli Alves de. *Paulo Duarte entre sítios e trincheiras em defesa da sua dama – a pré-história*. Dissertação (Mestrado) – Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

ALENCAR, Vera Maria A. *Museu-Educação: se faz caminho ao andar...* Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 1987.

ALMANAQUE BRASIL SOCIOAMBIENTAL. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2008.

ALMEIDA, Márcia Bezerra. *O Australopiteco Corcunda: as crianças e a arqueologia em um projeto de Arqueologia Pública na Escola*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas: Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.

ANDRELLO, Geraldo. Nossa história está escrita nas pedras: conversando sobre cultura e patrimônio cultural com os índios do Uaupés. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Brasília: IPHAN, nº 32, p. 130-151, 2005.

ATAS DO SIMPÓSIO SOBRE POLÍTICA NACIONAL DO MEIO AMBIENTE E PATRIMÔNIO CUTURAL. Goiânia: Universidade Católica de Goiás – Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia, 1996.

AZEVEDO, Cristina; MOREIRA, Teresa. A proteção dos conhecimentos tradicionais associados: desafios a enfrentar. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Brasília: IPHAN, nº 32, p. 44-61, 2005.

BARRETO, Cristiana. Arqueologia brasileira: uma perspectiva comparada. *Reis ta. do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo, Suplemento 3: 201-212, 1999.

BASTOS, Rossano Lopes. *Patrimônio arqueológico, preservação e representações sociais: uma proposta para o país através da análise da situação do litoral sul de Santa Catarina*. Tese (Doutorado) – Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.

_____. O papel da arqueologia na inclusão social. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Brasília: IPHAN, nº. 33, p. 289-304, 2007.

BASTOS, Rossano Lopes; SOUZA, Marise Campos de. *Normas e gerenciamento do patrimônio arqueológico*. São Paulo: IPHAN, 2008.

BÉRARD, Laurence; MARCHENAY, Philippe. Biodiversidade e indicação geográfica: produções agrícolas e alimentares locais. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Brasília: IPHAN, nº 32, p. 80-93, 2005.

BEST, Francine. *Por uma pedagogia do despertar*. Lisboa: Livros Horizontes, 1980.

BEZERRA, Marcia. e LIMA, M.F. (orgs.) *Os caminhos do patrimônio no Brasil*. Goiânia: Editora Alternativa, 2006.

BINFORD, Lewis Roberts. *En busca del pasado: descifrando el registro arqueológico*. Barcelona : Crítica, 1994

BITTENCOURT, José Neves. Receita para a refeição cotidiana dos museus. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Brasília: IPHAN, nº 31, p. 148-163, 2005.

BITTENCOURT, José Neves. Museu Paraense Emílio Goeldi: uma instituição científica em um museu. *Musas: Revista Brasileira de Museus e Museologia*. Brasília: IPHAN, nº. 02, p.156-165, 2006.

BOAS, Franz. *A formação da antropologia americana 1883-1991*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

BOSI, Eclea. *Memória e Sociedade – lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. *O Tempo Vivo da Memória – ensaios de Psicologia Social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRANDÃO, Carlos Roberto. Educação alternativa na sociedade autoritária. In: Paiva, V. *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal, p. 171-202, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Repensando a pesquisa participativa*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. Projeto do Museu do Instituto de Pré-História/USP. *Revista do Instituto de Pré-História*, São Paulo, nº 05, p. 166-175, 1983.

_____. *O Museu do Instituto de Pré-História: um museu a serviço da pesquisa científica*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, São Paulo: Universidade de São Paulo, 1984.

_____. *Musealização da Arqueologia: um estudo de modelos para o projeto Paranapanema*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas: Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo: Universidade de São Paulo, 1995.

_____. A importância dos processos museológicos para a preservação do patrimônio. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo: Suplemento 3: 333-337, 1999.

_____. *Museologia: a luta pela perseguição ao abandono*. Tese (Livre-Docência) – Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001.

_____. A Museologia como uma pedagogia para o patrimônio. *Revista Ciências & Letras*. Porto Alegre: Faculdade Porto-Alegrense de Educação, nº 31, p. 87-97, 2002.

_____. Arqueologia e Antropofagia: a musealização de sítios arqueológicos. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Brasília: IPHAN, nº 31, p. 234-247, 2005.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira e NEVES, Walter Alves. Ossos para ofício: proposta, execução e avaliação de uma exposição temporária. *Ciências em Museus*, São Paulo, nº 01, p. 39-58, 1989.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira e VASCONCELLOS, Camilo de Mello. A proposta educativa do Museu de Pré-História Paulo Duarte. *Revista do Instituto de Pré-História*, São Paulo, nº 07, p. 165-186, 1989.

BÜHLER, Maíra. Desafios na compreensão dos efeitos locais das políticas de fomento ao artesanato no Jequitinhonha. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Brasília: IPHAN, nº 32, p.166-181, 2005.

SANTOS, Magaly de Oliveira Cabral. *Lições das coisas (ou canteiro de obras): através de uma metodologia baseada na educação patrimonial*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1997.

CALDARELLI, Solange Bezerra. Pesquisa arqueológica em projetos de infra-estrutura: a opção pela preservação. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Brasília: IPHAN, nº. 33, p. 153-174, 2007.

CAMPOS, G. C. Educação, Cultura e Patrimônio. *Maracajá: pré-história e arqueologia*. Tubarão, Santa Catarina: Editora Unisul, 2005.

CÂNDIDO, Manuelina Maria Duarte. *Ondas do Pensamento Museológico Brasileiro*. Monografia (Curso de Especialização em Museologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000.

_____. *Arqueologia Musealizada: patrimônio cultural e preservação em Fernando de Noronha*. Dissertação (Mestrado) – Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Carla Gibertoni. A Ação Educativa no MAE/USP. IN CURY, Marília Xavier (Org.). *Encontro de Profissionais de Museus*. A comunicação em questão: exposição e educação – propostas e compromissos. São Paulo / Brasília: Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo e Superior Tribunal de Justiça. p.125-130, 2003.

CARNEIRO, Carla Gibertoni (Org.). *Programa de Educação Patrimonial do Levantamento Arqueológico do Gasoduto Coari-Manaus (AM)* – Guia Temático. Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

CAZELLI, Sibele; COIMBRA, Carlos Alberto Quadros. Avaliação formalna educação não formal. IN: *Anais da Quarta Reunião da Associação Brasileira de Avaliação Educacional* – ABAVE. Rio de Janeiro, p. 1-20, 2008.

CHAGAS, Mário de Souza. *Imaginário Museal-Museu, Memória e Poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darci Ribeiro*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2003.

CHAGAS, Mário. Museus: Antropofagia da memória e do patrimônio. IPHAN - *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Brasília, nº. 31, 2005.

CHAGAS, Chagas. Diabruras do Saci: museu, memória, educação e patrimônio. IPHAN – *Musas Revista Brasileira de Museus e Museologia*. Brasília: IPHAN, nº1, p. 136-146, 2004.

CHILDE, V. Gordon. *O que aconteceu na História*. Rio de Janeiro: Zahar, s.d.

CHILDE, V. Gordon. *Para uma recuperação do passado – a interpretação dos dados arqueológicos*. São Paulo: Difel, 1976.

CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado* – pesquisas de antropologia política. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

_____. *Arqueologia da violência*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

COLETÂNEA de Leis sobre preservação do Patrimônio. Rio de Janeiro: IPHAN, 2006.

COSTA, Lygia Martins. *De Museologia, artes e políticas de patrimônio*. Rio de Janeiro: IPHAN, 2002.

COUTO, Ione Helena Pereira. A tradução do objeto do “outro”. IN: ABREU, Regina; Chagas, Mario de Souza; SANTOS, Mirian Sepúlveda dos. *Museus, coleções e patrimônios – narrativas polifônicas*. Rio de Janeiro: Garamond, MInC/IPHAN/DEMU, p. 179-202, 2007.

CRISPINO, Luis Carlos Bassalo (Org.); BASTOS, Vera Burlamaqui (Org.); TOLEDO, Peter Mann de (Org.). *As origens do Museu Paraense Emílio Goeldi – aspectos históricos e iconográficos (1860-1921)*. Belém: Paka-Tatu, 2006.

CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org.) IPHAN - *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional* – Patrimônio imaterial e biodiversidade, Rio de Janeiro, nº 32, 2005.

CURY, Marília Xavier. *Comunicação Museológica: uma perspectiva teórica e metodológica em recepção*. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicação e Artes, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

DEMARTINI, Célia Maria Cristina. *Arqueologia e Comunicação: algumas propostas para o Baixo Vale do Ribeira*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas: Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997.

_____. *Caracterização cultural e gerenciamento do patrimônio arqueológico do parque estadual da Ilha do Cardoso*. Tese (Doutorado) – Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.

DOMINGUES, Ivan (Org.). *Conhecimento e transdisciplinaridade*. Belo Horizonte: Editora UFMG; IEAT, 2004.

DURHAM, Eunice Ribeiro. *A dinâmica da cultura*. São Paulo: Cosaic & Naify, 2004.

EAGLETON, Terry. *A idéia de cultura*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ELIAS, Maria José. *Museu Paulista: Memória e História*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, São Paulo: Universidade de São Paulo, 1996.

EMPERAIRE, Laure. A biodiversidade agrícola na Amazônia brasileira: recurso e patrimônio. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Brasília: IPHAN, nº 32, p. 30-43, 2005.

FERNANDES, Tatiana Costa. *Vamos criar um sentimento?! um olhar sobre a Arqueologia Pública no Brasil*. Dissertação (Mestrado) – Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

FOGOLARI, Everson Paulo. *Gestão em projetos de Arqueologia*. Tese (Doutorado) – Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

FONSECA, Maria Cecília Londres. *O patrimônio em processo – trajetória da política federal de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: IPHAN, 2005.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2008. (Leituras Filosóficas)

FORDRED-GREEN, Lesley, GREEN, David e NEVES, Eduardo Góes. *Dilemas de la arqueología pública entre los pueblos indígenas: un ejemplo entre los Palikur*. São Paulo: Sociedade de Arqueologia Brasileira, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis* (Ana Maria Araújo Freire – Org.). São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (O Mundo Melhor, v. 21)

FUNARI, Pedro Paulo. *Arqueologia*. São Paulo: Contexto, 2003.

FUNARI, Pedro Paulo. *Arqueologia e patrimônio*. Erechin, RS: Habilis, 2007.

FUNARI, Pedro Paulo. *O que é patrimônio cultural imaterial*. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos; 331)

FUNARI, Pedro Paulo, PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. *Patrimônio histórico e cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006. (Coleção Passo a Passo; 66)

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação – um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

_____. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 2006.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Os Wajãpi em frente da sua cultura. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Brasília: IPHAN, nº 32, p. 110-129, 2005.

GALLOIS, Dominique (Org.) *Patrimônio cultural e povos indígenas – exemplos no Amapá e norte do Pará*. São Paulo: Iepé, 2006.

GIDDENS, Anthony. *Política, sociologia e teoria social – encontro com o pensamento social clássico e contemporâneo*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

GNECCO, Cristóbal. e ZAMBRANO, M. (Orgs.) *Memorias hegemônicas, memorias disidentes – el pasado como política de la historia*. Bogotá: Universidad del Cauca – Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2000.

GOFF, Jacques. *História e Memória*. São Paulo: Editora Unicamp, 2003.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O templo e o fórum – reflexões sobre museus, antropologia e cultura. *A invenção do patrimônio: continuidade e ruptura na constituição de uma política oficial de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro: IPHAN, p. 55-66, 1995.

_____. *A retórica da perda – os discursos do patrimônio cultural no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; IPHAN, 2002.

_____. Os museus e a representação do Brasil. *IPHAN - Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Brasília, nº 31, p. 254-273, 2005.

GREENHILL, Eilean Hooper. Alguns pontos básicos sobre Educação em Museus. In *Museums Journal*. 83 (2/3), 1983. Fundação Nacional PróMemória – Ministério da Cultura – Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. 16p.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli (Orgs.). *Povos indígenas e tolerância*. São Paulo: EDUSP, 2001.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

HIRATA, Elaine Veloso. Relato das experiências educacionais do MAE: 1981-1982. *Dédalo*. São Paulo: Museu de Arqueologia e Etnologia, nº 24, p. 11-20, 1985.

HIRATA, Elaine Veloso, DEMARTINI, Célia Maria Cristina, PEIXOTO, Denise Catunda Marques, ELAZARI, Judith Mader. Arqueologia, educação e museu: o objeto enquanto instrumentalização do conhecimento. *Dédalo*. São Paulo, nº 27, p. 11-46, 1989.

HISSA, Cássio Eduardo Viana (Org.). *Saberes ambientais – desafios para o conhecimento disciplinar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

HODDER, Ian. *Reading the past: current approaches to interpretation in archaeology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. *Educação Patrimonial I*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria da Cultura, Fundação Nacional Pró-Memória, 1984 (Encarte em Boletim do Programa Nacional de Museus).

_____. *Educação Patrimonial II*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria da Cultura, Fundação Nacional Pró-Memória, Programa Nacional, 1984 (Encarte em boletim do Programa Nacional de Museus).

_____. A gestão dos museus e do patrimônio cultural. *Revista Ciências & Letras*, Porto Alegre: Faculdade Porto-Alegrense de Educação, nº. 31, p. 33-52, 2002.

_____. Lições das Coisas: o enigma e o desafio da Educação Patrimonial. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Brasília: IPHAN, nº 31, p. 220-233, 2005.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras, GRUNBERG, Evelina e MONTEIRO, Adriana Queiroz. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. IPHAN/Museu Imperial: Brasília, 1999

JAMESON, John. H. Jr. Public archaeology in United States. IN: MERRIMAN, Nick. *Public archaeology*. London: Routledge, p. 21-58, 2004.

LAGE, Maria Conceição Soares Meneses. A conservação de sítios de arte rupestre. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Brasília: IPHAN, nº 33, p. 95-108, 2007.

LAGE, Vinicius; BRAGA, Cristiano. A origem geográfica como patrimônio: implicações para políticas públicas e desenvolvimento de negócios. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Brasília: IPHAN, nº 32, p. 94-108, 2005.

LEONARDI, Victor. Os historiadores e os rios – natureza e ruína na Amazônia brasileira. Brasília: Paralelo 15: Editora UnB, 1999.

LIMA, Helena Pinto. *História das caretas: a tradição Borda Incisa na Amazônia Central*. Tese (Doutorado) – Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

LIMA, Tânia Andrade. (Org.) Patrimônio Arqueológico: o desafio da preservação. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Rio de Janeiro: IPHAN, nº 33, 2007.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo. *Pesquisa em comunicação – Formulação de um modelo metodológico*. São Paulo: Loyola, 1994.

LOPES, Maria Margareth. *Museu: uma perspectiva de educação em Geologia*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 1988.

_____. A favor da desescolarização dos museus. MAE. Exposição. *Formas de humanidade: Treinamento de Professores*. São Paulo: MAE, 2006. 21p. (apostila).

_____. *As Ciências Naturais e os museus no Brasil no século XIX*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, São Paulo: Universidade de São Paulo, 1993.

LUMBRERAS, Luis Guillermo. *Arqueologia y Sociedad*. Lima: IEP, Museo Nacional de Arqueologia y Antropologia, INDEA, 2005.

McManamon. Francis P. Archaeological messages and messengers, *Public Archaeology*. London: James & James, v. 1, p. 5-20, 2000.

MAE. Exposição. *Formas de humanidade: Treinamento de Professores*. São Paulo: MAE, 2006. 21p. (apostila).

MAIA, João Marcelo Ehlert. *A terra como invenção – o espaço no pensamento social brasileiro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

MARANDINO, Martha. *O conhecimento biológico nas exposições de museus de ciências: análise do processo de construção do discurso expositivo*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001.

_____. (Org.). *Educação em museus: a mediação em foco*. São Paulo: FEUSP – Grupo de Educação Não-Formal, 2008.

MARQUES, Denise Catunda Oliveira. *Arqueologia e Educação: uma proposta de leitura do patrimônio*. Dissertação (Mestrado) – Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

MARSHALL, Yvonne. What is community archaeology? *World Archaeology*. London: Routledge, v. 34(2), p. 211-219, 2002.

MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

McGIMSEY, C. III. *Public archaeology*. New York: Seminar Press, 1972.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. Identidade Cultural e Arqueologia. In *Cultura Brasileira – Temas e Situações*. São Paulo: Ática, 1987 (Série Fundamentos)

_____. A História, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, nº. 34, p. 09-24, 1992.

_____. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. *Anais do Museu Paulista*. São Paulo, p. 09-42, 1994.

_____. Premissas para a formulação de políticas públicas em arqueologia. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Brasília: IPHAN, nº 33, p. 37-58, 2007.

MERRIMAN, Nick. (Org.) *Public Archaeology*. Routledge, 2004.

MILDER, Saul. E. S. *Educação Patrimonial: perspectivas*. Santa Maria: UFSM-LEPA São Paulo: Editora Odysseus, 2005.

MORAIS, José Luiz de. Reflexões acerca da arqueologia preventiva. *Patrimônio: atualizando o debate*. São Paulo: IPHAN, p. 191-220, 2006.

MORIN, Edgar. *Reformar o pensamento*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MOSER, Stephanie. Representing archaeological knowledge in museums – exhibiting human origins and strategies for change. *Public Archaeology*. London: James & James, vol. 3, p. 3-20, 2003.

MURTA, Stela Maris, ALBANO, Celina (Org). *Interpretar o patrimônio – um exercício do olhar*. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Território Brasília, 2002.

NEVES, Eduardo Góes. *Paths in dark waters: archaeology as indigenous history in the upper rio Negro basin, northwest Amazon*. USA: Indiana University, 1998.

_____. Arqueologia, História indígena e o registro etnográfico: exemplos do alto rio Negro. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo: Suplemento 3: 319-330, 1999.

_____. A Velha Hiléia: passagens e passado dos povos amazônicos. IN: *Brasil 50 Mil Anos: Uma viagem ao passado pré-colonial*. São Paulo: EDUSP/MAE, 2001, p. 44-52.

_____. História da Amazônia antes da conquista. *Cadernos de arqueologia amazônica*, nº 2. Manaus: IPHAN, 2005.

_____. *Arqueologia da Amazônia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

OLIVEIRA, Ana Gita de; FREIRE, Beatriz Muniz. Nota sobre suas experiências patrimoniais. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Brasília: IPHAN, nº 32, p. 152-165, 2005.

PARDI, Maria Lúcia Franco. A preservação do patrimônio arqueológico e o turismo. IPHAN - *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Brasília, nº 33, 2007.

PATIÑO, Diógenes (Org.). *Arqueologia, patrimonio y sociedad*. Popayán: Universidad Del Cauca, 2001.

PELICIONI, Maria Cecília Focesi. Fundamentos da Educação Ambiental. IN: PHILIPPI JR, Arlindo; ROMERO, Marcelo de Andrade; BRUNA, Gilda Collet. *Curso de Gestão Ambiental*. Barueri, São Paulo: Manole, p. 459-483, 2004.

PENHA, Denise Hamú de la. O papel dos museus antropológicos no Brasil. *Caderno de Ensaios*, Rio de Janeiro, nº 02, p. 29-40, 1994.

PORRO, Antônio. *Dicionário Etno-Histórico da Amazônia Colonial*. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros, 2007. (Cadernos do IEB).

PROUS, André. *Arqueologia Brasileira*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992.

PYBURN, Anne. Uma questão nada simples. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Brasília: IPHAN, nº 33, p. 25-36, 2007.

RENFREW, Colin e BAHN, Paul. *Arqueología – teorías, métodos y práctica*. Torrejón de Ardoz (Madrid): Akal, 1993.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima e VASCONCELLOS, Camilo de Mello. A ação educativa na exposição Brasil 50 mil anos: princípios e propostas. IN: *Brasil 50 Mil Anos: Uma viagem ao passado pré-colonial*. São Paulo: EDUSP/MAE, p. 70-76, 2001.

ROBRAHN-GONZÁLEZ, Erika Marion. *Arqueologia e Sociedade*. Tese (Livre-Docência) – Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

RÚSSIO, Waldisa. Os museus e a criança brasileira. O Estado de São Paulo, São Paulo, 16, dez. 1979. Suplemento Cultural nº 163, p. 11 – 13.

_____. Conceito de Cultura e sua inter-relação com o patrimônio cultural e a preservação. São Paulo: Instituto de Museologia, FESP, s.d.

SAHLINS, Marshall. *Cultura na prática*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

SALIBA, Elias Thomé. *Raízes do riso – A representação humorística na história brasileira: da Belle Époque aos primeiros tempos do rádio*. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

SANTILLI, Juliana. Patrimônio imaterial e direitos intelectuais coletivos. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Brasília: IPHAN, nº 32, p. 62-79, 2005.

SANTILLI, Juliana. *Socioambientalismo e novos direitos – proteção jurídica à diversidade biológica e cultural*. São Paulo: Peirópolis, 2005.

SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. *Processo Museológico e Educação: Construindo um museu didático-comunitário em Itapuã*. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-graduação em Educação. Salvador: Universidade federal da Bahia, 1995.

SANTOS, Milton. *Pensando o espaço do homem*. São Paulo: EDUSP, 2004.

_____. *Da totalidade ao lugar*. São Paulo: EDUSP, 2005.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna – intelectuais, arte e videocultura na Argentina*. Rio de Janeiro, 2006.

_____. *Tempo Passado – cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SCATAMACCHIA, Maria Cristina Mineiro, HIRATA, Elaine Veloso, BRAVO, L.A. e CERÁVOLO, Sueli. A divulgação da pesquisa arqueológica junto à comunidade: o papel do museu regional. *Dédalo*, São Paulo, nº 26, p. 97-109, 1988.

SCATAMACCHIA, Maria Cristina Mineiro. *Turismo e Arqueologia*. São Paulo: Editora Aleph, 2005.

SCHAAN, Denise Pahl. Múltiplas vozes, memórias e histórias: por uma gestão compartilhada do patrimônio arqueológico na Amazônia. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Brasília: IPHAN, nº 33, p. 109-136, 2007.

SEVCENCKO, Nicolau. *O Orfeu extático na metrópole*. São Paulo sociedade e cultura nos fremente anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SHANKS, Michael, TILLEY, Christopher. *Re-Constructing Archaeology – theory and practice*. London and New York: Routledge, 1992.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. *Crítica da imagem eurocêntrica*. São Paulo: Cosac & Naify, 2006.

SILLAR, Bill. Who's indigenous? Whose archaeology? *Public Archaeology*. London: (Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional nº 31) James & James, vol. 4, p. 71-94, 2005.

SILVA, Abrahão Sanderson Nunes Fernandes da. *Musealização da Arqueologia: diagnóstico do patrimônio arqueológico em museus potiguares*. Dissertação (Mestrado) – Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

SOUZA, Marcela Coelho de. As propriedades da cultura no Brasil central indígena. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Brasília:IPHAN, nº 32, p. 316-335, 2005.

TAMANINI, Elizabeth. Museu Arqueologia e o Público: um olhar necessário. IN: FUNARI, Pedro Paulo (Org.). *Cultura Material e Arqueologia Histórica*. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, p. 179-220, 1998.

_____. *Museu Arqueológico de Sambaqui: um olhar necessário*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 1994.

_____. Museu, Educação e Arqueologia: prospecções entre teoria e prática. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo: Suplemento 3: 339-345, 1999.

TRIGGER, Bruce G. *História do Pensamento Arqueológico*. São Paulo: Odysseus, 2004.

TULLY, Gemma. Community archaeology: general methods and standars of practice. *Public Archaeology*. London: Maney, vol. 6(3), p. 155-187.

VELOSO, Mariza. O fetiche do patrimônio. IN: ABREU, Regina; Chagas, Mario de Souza; SANTOS, Mirian Sepúlveda dos. *Museus, coleções e patrimônios – narrativas polifônicas*. Rio de Janeiro: Garamond, MInC/IPHAN/DEMU, p. 229-274, 2007.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Almanaque Brasil Socioambiental*. São Paulo: ISA, 2008.

_____. Etnologia brasileira. In MICELI, Sérgio (org.). *O que ler na Ciência Social Brasileira (1970-1985)*. São Paulo: Sumaré, p. 109-223, 1999.

Periódicos consultados

Arqueologia Pública. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2006 - Revista anual.

Arqueologia Pública. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2007 - Revista anual.

Canindé: Revista do Museu de Arqueologia de Xingó. Xingó: A Universidade. 2001-1008 (1-11).

Dédalo: Revista de Arqueologia e Etnologia. São Paulo: Museu de Arqueologia e Etnologia. 1965-1989.

Public Archaeology. London: James X James. 2000-2006 (vols. 1:1; 3:1; 4:1; 5:3 e 4-especial).

Public Archaeology. London: Maney. 2007-2008 (vols. 6:3; 7:1).

Revista de Pré-História. São Paulo: Instituto de Pré-História. 1979-1989 (1-7).

Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: Museu de Arqueologia e Etnologia. 1991-2007 (1-17).

World Archaeology. London: Rotledge, Taylor & Francis Group. (vols. 5:1; 6:1; 13:2; 13:3; 28:3; 34:2; 36:2; 38:1 e 39:3).