UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERUNIDADES EM
MUSEOLOGIA

Thamara Emilia Aluizio Nunes

Museu, Educação e História Indígena: a mediação por meio de
recursos pedagógicos de Arqueologia brasileira

São Paulo
2018

Thamara Emilia Aluizio Nunes

Museu, Educação e História Indígena: a mediação por meio de
recursos pedagógicos de Arqueologia brasileira

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação Interunidades em
Museologia da Universidade de São
Paulo para obtenção do título de Mestre
em Museologia.

Área de concentração: Museologia.

Orientador: Prof. Dr. Camilo de Mello
Vasconcellos.

Linha de Pesquisa: Teoria e Método da
Gestão Patrimonial e dos Processos
Museológicos.

Versão corrigida (*)

(*) A versão original encontra-se
disponível no MAE/USP.

São Paulo

2018

Autorizo a reprodução e divulgação integral ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
Serviço de Biblioteca e Documentação do
Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo

N972 Nunes, Thamara Emilia Aluizio
 Museu, Educação e História Indígena: a mediação por meio
 de recursos pedagógicos de Arqueologia brasileira /
 Thamara Emilia Aluizio Nunes ; orientador Camilo de Mello
 Vasconcellos. -- São Paulo, 2018.

 Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo,
 Museu de Arqueologia e Etnologia, Programa de Pós-Graduação
 Interunidades em Museologia, 2018.

 1. Comunicação Arqueológica. 2. Educação. 3. Recursos
 Pedagógicos. 4. História Indígena. I. Vasconcellos, Camilo de
 Mello. II. Universidade de São Paulo. Museu de Arqueologia e
 Etnologia. Programa de Pós-Graduação Interunidades em
 Museologia. III. Título.

Nome: Thamara Emilia Aluizio Nunes.

Título: Museu, Educação e História Indígena: a mediação por meio de recursos pedagógicos de Arqueologia brasileira.

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação
Interunidades em Museologia da
Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em
Museologia.

Aprovada em: 28/09/2018.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Camilo de Mello Vasconcellos.

Instituição: Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE USP).

Profa. Dra. Camila Azevedo de Moraes Wichers.

Instituição: Universidade Federal de Goiás (UFG).

Profa. Dra. Márcia Fernandes Lourenço.

Instituição: Museu de Zoologia da Universidade de São Paulo (MZ USP).

Aos meus avós maternos, Emilia e
Antonio Orlando, *in memoriam*;

Aos meus avós paternos, Maria e
Wilson, *in memoriam*;

Aos meus pais, Lucy e Hélio;

Ao meu amor, Antonio;

E a todos os povos indígenas.

AGRADECIMENTOS

Quando eu estava na Iniciação Científica já sabia de alguns agradecimentos que um dia iria fazer, pois meu caminho até a finalização desta dissertação passou por diversos apoios, sem os quais eu não teria conseguido seguir em frente.

Ao professor Camilo de Mello Vasconcellos, por ter aceitado ser meu orientador em 2013, me guiado na pesquisa acadêmica ainda na Iniciação Científica e me incentivado a cursar o mestrado em Museologia. Apreendi muito com seus conselhos, advertências, sugestões e correções. Saber que tinha seu apoio foi fundamental ao longo de todo o trabalho, muito obrigada!

Agradeço muito à minha querida mãe Lucy, que sempre esteve ao meu lado nos estudos, até mesmo nas madrugadas em que fazia fichamento para a graduação. Nossas conversas sempre ajudaram, seu apoio e dedicação são fundamentais! Ao meu querido pai Hélio, que também sempre me apoiou e fez de tudo para que eu pudesse estudar. Obrigada pelas caronas de sempre, inclusive para longas distâncias, escolas que visitei para realização da pesquisa.

Ao meu namorado Antonio, que chegou à minha vida no meio do mestrado, obrigada por acreditar em mim e me animar quando alguma coisa parecia difícil. Seu amor foi muito importante nos últimos meses de pesquisa.

Agradeço a Carla Gibertoni Carneiro e Denise Peixoto, que me apresentaram ao mundo dos museus com muita generosidade e sabedoria. Foram muitos aprendizados e conversas que ficarão para sempre na minha memória e no meu coração.

Eu não teria escrito essa dissertação sem o apoio, companheirismo e sorrisos compartilhados no grupo de estudos para o processo seletivo do PPGMUS USP junto com Sofia González, Manuella Melo e Leonardo Vieira. Juntos, sempre seremos o “Quarteto Fantástico Museológico”!

Aos colegas da turma de 2016, muitos dos quais se tornaram grandes amigos, obrigada por estarmos juntos nesta jornada: Marjori Pacheco Dias, Flávia Santos, Eduardo Polidori, Milena Sales, Renata Cittadin, Miriam Della Posta.

Aos outros amigos tão importantes em vários momentos de minha vida: Camila Vieira, Viviany Navarro, Leandro dos Santos, Marina Gouveia, Bruna Catarino, Anita Fattori, Otávio Balaguer, Suzy Santos, Letícia Suárez, Carolina Velloza, Gislene Silva, Caroline Anelli.

Às professoras que estiveram na minha Banca de Qualificação, Maria Cristina de Oliveira Bruno e Márcia Fernandes Lourenço. Obrigada pelas palavras de aprovação e sugestões.

À professora Marília Xavier Cury, obrigada pelas sugestões ao trabalho da disciplina “Museologia: princípios teóricos metodológicos”, que contribuíram muito para a pesquisa. À professora e amiga Leilane Patrícia de Lima, agradeço por compartilhar seu conhecimento sobre comunicação arqueológica em suas aulas e pelas conversas sobre a vida.

Ao educativo do MAE-USP, por terem me acolhido e atendido aos meus pedidos relacionados à pesquisa sobre o Recurso Pedagógico de Arqueologia brasileira. Obrigada Maurício André da Silva, Carla Gibertoni Carneiro e Cida Andrade. Agradeço também à Judith Mader Elazari, pelo apoio e interesse na pesquisa.

Aos funcionários da Biblioteca do MAE-USP, obrigada pela paciência e disponibilidade de sempre, especialmente Hélio, Alberto e Gilberto. Também agradeço a todos os funcionários da Secretaria Acadêmica do MAE-USP.

Agradeço às escolas e aos professores que aceitaram a minha presença em sala de aula para a realização da pesquisa, em especial à professora Bruna Catarino e ao professor César Moreno.

À professora Marisa Coutinho Afonso, ao professor Astolfo Gomes de Mello Araújo e à Dayse Tarricone (*in memoriam*), pelas conversas sobre a elaboração dos conjuntos do Recurso Pedagógico de Arqueologia brasileira do MAE-USP.

À querida amiga Adriana Cozzolino, que já foi minha professora de matemática, muito obrigada pela ajuda na elaboração dos gráficos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

“[...] ou a educação é vista como instrumental para a reprodução da sociedade enquanto tal, reprodução do sistema e do status quo, ou seja, para que tudo fique como está, perpetuando-se uma situação de desigualdade social; ou a educação pode ser vista como parte de um projeto de transformação social, um projeto de emancipação humana e libertação, conforme pensou Paulo Freire” (SCIFONI, 2012, p. 32).

RESUMO

Museu, Educação e História Indígena: a mediação por meio de recursos pedagógicos de Arqueologia brasileira

Esta dissertação buscou analisar o impacto da utilização de um recurso pedagógico fornecido por uma instituição de educação não formal (museu) em um ambiente de educação formal (escola). Trata-se dos conjuntos de maquetes táteis e artefatos arqueológicos do MAE-USP, lançados por essa instituição em fevereiro de 2015. O material foi desenvolvido a partir de pesquisas recentes sobre Arqueologia brasileira e tem como finalidade o empréstimo a professores que realizarem formação prévia com os educadores do museu. Três conjuntos desse recurso possuem maquetes com representações de sociedades indígenas pré-coloniais no Brasil. Eles têm como proposta apresentar o trabalho dos arqueólogos por meio da reconstrução de cenas do cotidiano indígena como, por exemplo, a organização do trabalho entre homens e mulheres, os costumes alimentares, os diferentes tipos de moradias, rituais funerários etc. Assim, o principal objetivo desta pesquisa foi analisar o potencial educativo da instituição museológica a partir do recurso pedagógico enquanto forma de aproximar a escola do museu e, através da linguagem da cultura material, levar aos alunos uma interpretação de artefatos arqueológicos que possa contribuir para a desconstrução de preconceitos sobre a história indígena.

Palavras-chave: Museu de Arqueologia e Etnologia da USP. Comunicação Arqueológica. Educação. Recursos Pedagógicos. História Indígena.

ABSTRACT

Museum, Education and Indigenous History: mediation through pedagogical resource of Brazilian Archaeology

This dissertation analyzed the impact of the use of a pedagogical resource provided by a non-formal education institution (museum) in a formal education environment (school). These pedagogical resources are tactile model sets and archaeological artifacts from MAE-USP, launched by this institution in February 2015. The material was based on recent research about Brazilian Archaeology and it can be borrowed by teachers who have been through previous training with museum's educators. Three sets of this resource have models with representations of pre-colonial indigenous societies in Brazil. They propose to present the work of archaeologists through the reconstruction of indigenous daily scenes, such as the organization of work between men and women, food customs, different types of dwellings, funerary rituals, etc. Thus, the main objective of this research was to analyze the educational potential of the museological institution from the pedagogical resource as a way of approaching the school of the museum and, through the language of the material culture, bring to the students an interpretation of archaeological artifacts that can contribute to the deconstruction of prejudices about indigenous history.

Keywords: Archeology and Ethnology Museum of USP. Archeological Communication. Education. Pedagogical Resources. Indigenous History.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Maleta com a maquete tátil da área externa das casas subterrâneas.....	35
Figura 2 - Maleta com a maquete tátil representando o interior da casa subterrânea.....	35
Figura 3 - Maleta com a caixa de artefatos arqueológicos (Conjunto Educativo das Casas Subterrâneas).....	35
Figura 4 - Maquete tátil da área externa das casas subterrâneas.....	40
Figura 5 - Maquete tátil do interior da casa subterrânea.....	41
Figura 6 - Maquete tátil do interior da casa subterrânea.....	41
Figura 7 - Maleta com a maquete tátil com ocupação indígena pré-colonial na Amazônia central.....	43
Figura 8 - Maleta contendo a caixa de artefatos arqueológicos (Conjunto Educativo da Amazônia Central).....	43
Figura 9 - Maquete tátil ocupação indígena pré-colonial na Amazônia central.....	46
Figura 10 - Maquete tátil comunidade ribeirinha na Amazônia central.....	47
Figura 11 - Maleta com a maquete tátil da escavação arqueológica Lapa do Santo.....	49
Figura 12 - Maleta com a representação de um sepultamento humano Lapa do Santo.....	49
Figura 13 - Maleta com gravura rupestre e relevo.....	49
Figura 14 - Gravura rupestre e relevo.....	50
Figura 15 - Representação de um sepultamento humano Lapa do Santo.....	50
Figura 16 - Maquete tátil dos rituais funerários Lapa do Santo.....	51
Figura 17 - Maquete tátil da escavação arqueológica Lapa do Santo.....	52
Figura 18 - Maquete tátil da escavação arqueológica Lapa do Santo.....	52
Figura 19 - Capa da publicação “Recursos Pedagógicos no Museu de Arqueologia e Etnologia da USP”.....	53
Figura 20 - Parte do texto “O que é Arqueologia?” escrito por Paulo DeBlasis.....	54
Figura 21 - Parte do texto “Casas subterrâneas: a arqueologia nas regiões Sul e Sudeste do Brasil” escrito por Marisa Coutinho Afonso.....	55

Figura 22 - Parte do texto “Amazônia desconhecida: a ocupação humana milenar na floresta” escrito por Carla Gibertoni Carneiro.....	55
Figura 23 - Roteiro de observação das maquetes e objetos.....	56
Figura 24 - Parte do texto sobre o conjunto educativo da Amazônia central....	57
Figura 25 - Eixos da comunicação educativa na museologia arqueológica participativa.....	65
Figura 26 - Detalhe da Maquete tátil dos rituais funerários Lapa do Santo.....	97
Figura 27 - Maquete tátil dos rituais funerários Lapa do Santo.....	106
Figura 28 - Maquete tátil da escavação arqueológica Lapa do Santo.....	106
Figura 29 - Alunos do 6º ano observando a maquete tátil ocupação indígena pré-colonial na Amazônia Central.....	148
Figura 30 - Maquete construída pelos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II.....	150
Figura 31 - Alunos explicando a maquete tátil ocupação indígena pré-colonial na Amazônia central.....	150
Figura 32 - Aluno do 7º ano observando a maquete tátil comunidade ribeirinha na Amazônia central.....	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Objetos do Conjunto Educativo das Casas Subterrâneas.....	36
Quadro 2 - Objetos do Conjunto Educativo da Amazônia Central.....	43

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Escola 1: Você já aprendeu alguma coisa sobre a história dos povos indígenas? Em que local?.....	99
Gráfico 2 – Escola 1: Você já ouviu falar sobre Arqueologia brasileira?.....	99
Gráfico 3 – Escola 1: Você acha que a Arqueologia brasileira tem alguma relação com a História dos povos indígenas do passado?.....	100
Gráfico 4 – Escola 1: Onde moravam?.....	101
Gráfico 5 – Escola 1: O que comiam?.....	101
Gráfico 6 – Escola 1: Como se relacionavam com a natureza?.....	102
Gráfico 7 – Escola 1: Dividiam o trabalho?.....	103
Gráfico 8 – Escola 1: Produziam objetos e/ou pinturas/desenhos/gravuras?.....	103
Gráfico 9 – Escola 1: O que você sabe sobre os povos indígenas do presente?.....	104
Gráfico 10 – Escola 1: O que você aprendeu sobre Arqueologia brasileira?..	109
Gráfico 11 – Escola 1: A maquete utilizada na atividade pelo(a) professor(a) representa um grupo de pessoas que viveu no Brasil antes da colonização. Escreva uma frase sobre como você acha que essas pessoas viviam.....	110
Gráfico 12 – Escola 1: Você acha que os povos indígenas do presente vivem de forma diferente daqueles do passado? Explique sua resposta.....	111
Gráfico 13 – Escola 1: O que você achou da utilização das maquetes em sala de aula? Justifique sua resposta.....	112
Gráfico 14 – Escola 1: Você ficou com vontade de visitar o museu de onde vieram as maquetes e os objetos (MAE/USP – Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo)?.....	113
Gráfico 15 – Escola 2: Você já aprendeu alguma coisa sobre a história dos povos indígenas? Em que local?.....	118
Gráfico 16 – Escola 2: Você já ouviu falar sobre Arqueologia brasileira?.....	118
Gráfico 17 – Escola 2: Você acha que a Arqueologia brasileira tem alguma relação com a História dos povos indígenas do passado?.....	119
Gráfico 18 – Escola 2: Onde moravam?.....	119
Gráfico 19 – Escola 2: O que comiam?.....	120
Gráfico 20 – Escola 2: Como se relacionavam com a natureza?.....	121

Gráfico 21 – Escola 2: Dividiam o trabalho?.....	121
Gráfico 22 – Escola 2: Produziam objetos e/ou pinturas/desenhos/gravuras?.....	122
Gráfico 23 – Escola 2: O que você sabe sobre os povos indígenas do presente?.....	123
Gráfico 24 – Escola 2: O que você aprendeu sobre Arqueologia brasileira?.....	128
Gráfico 25 – Escola 2: A maquete utilizada na atividade pelo(a) professor(a) representa um grupo de pessoas que viveu no Brasil antes da colonização. Escreva uma frase sobre como você acha que essas pessoas viviam.....	129
Gráfico 26 – Escola 2: Você acha que os povos indígenas do presente vivem de forma diferente daqueles do passado? Explique sua resposta.....	130
Gráfico 27 – Escola 2: O que você achou da utilização das maquetes em sala de aula? Justifique sua resposta.....	131
Gráfico 28 – Escola 2: Você ficou com vontade de visitar o museu de onde vieram as maquetes e os objetos (MAE/USP – Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo)?.....	132
Gráfico 29 – Escola 3: Você já aprendeu alguma coisa sobre a história dos povos indígenas? Em que local?.....	139
Gráfico 30 – Escola 3: Você já ouviu falar sobre Arqueologia brasileira?.....	139
Gráfico 31 – Escola 3: Você acha que a Arqueologia brasileira tem alguma relação com a História dos povos indígenas do passado?.....	140
Gráfico 32 – Escola 3: Onde moravam?.....	140
Gráfico 33 – Escola 3: O que comiam?.....	141
Gráfico 34 – Escola 3: Como se relacionavam com a natureza?.....	142
Gráfico 35 – Escola 3: Dividiam o trabalho?.....	143
Gráfico 36 – Escola 3: Produziam objetos e/ou pinturas/desenhos/gravuras?.....	144
Gráfico 37 – Escola 3: O que você sabe sobre os povos indígenas do presente?.....	145
Gráfico 38 – Escola 3: O que você aprendeu sobre Arqueologia brasileira?.....	152
Gráfico 39 – Escola 3: As coisas que os arqueólogos encontram com o seu trabalho podem ser utilizadas para que você aprenda mais sobre a história dos povos indígenas?.....	154

Gráfico 40 – Escola 3: A maquete utilizada na atividade pelo(a) professor(a) representa um grupo de pessoas que viveu no Brasil antes da colonização. Escreva uma frase sobre como você acha que essas pessoas viviam.....	154
Gráfico 41 – Escola 3: Você acha que os povos indígenas do presente vivem de forma diferente daqueles do passado? Explique sua resposta.....	156
Gráfico 42 – Escola 3: O que você achou da utilização das maquetes em sala de aula? Justifique sua resposta.....	157
Gráfico 43 – Escola 3: Você ficou com vontade de visitar o museu de onde vieram as maquetes e os objetos (MAE/USP – Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo)?.....	158
Gráfico 44 - Você já ouviu falar sobre Arqueologia brasileira?.....	162
Gráfico 45 - Complete os espaços abaixo sobre como você acha que viviam os indígenas no passado. O que comiam?.....	163
Gráfico 46 - A maquete utilizada na atividade pelo(a) professor(a) representa um grupo de pessoas que viveu no Brasil antes da colonização. Escreva uma frase sobre como você acha que essas pessoas viviam.....	164
Gráfico 47 - O que você sabe sobre os povos indígenas do presente?.....	165
Gráfico 48 - Você acha que os povos indígenas do presente vivem de forma diferente daqueles do passado? Explique sua resposta.....	166
Gráfico 49 - Você ficou com vontade de visitar o museu de onde vieram as maquetes e os objetos (MAE/USP – Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo)?.....	169

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA – Área de Proteção Ambiental.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

EE – Escola Estadual.

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental.

GEENF – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Divulgação em Ciência.

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

IPH/USP – Instituto de Pré-História.

LABECA – Laboratório de Estudos sobre a Cidade Antiga do MAE-USP.

MAE-USP – Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo.

MASJ – Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville.

ME – Museu Etnográfico.

MHN – Museu Histórico Nacional da República Argentina.

NEP/UFSM – Núcleo de Estudos do Patrimônio e Memória da Universidade Federal de Santa Maria.

PPGMUS USP – Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia da Universidade de São Paulo.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Sumário

• Introdução.....	19
• Capítulo 1. Apresentando o Recurso Pedagógico do MAE-USP: o processo curatorial dos conjuntos de maquetes táteis e artefatos de Arqueologia brasileira.....	26
1.1 <u>Conjunto Educativo das Casas Subterrâneas.....</u>	<u>35</u>
1.2 <u>Conjunto Educativo da Amazônia Central.....</u>	<u>42</u>
1.3 <u>Conjunto Educativo de Lagoa Santa.....</u>	<u>48</u>
1.4 <u>A publicação “Recursos Pedagógicos no Museu de Arqueologia e Etnologia da USP”: breve apresentação.....</u>	<u>53</u>
1.5 <u>Do processo curatorial do Recurso Pedagógico do MAE-USP para a justificativa da pesquisa.....</u>	<u>57</u>
• Capítulo 2. Discussão Teórica: musealização da Arqueologia, Materiais Didáticos e História Indígena.....	59
2.1. <u>Arqueologia: musealização e comunicação.....</u>	<u>60</u>
2.2 <u>Arqueologia, Educação e os desdobramentos na relação museu-escola.....</u>	<u>66</u>
2.3 <u>Ensino de História, Arqueologia e a produção de materiais didáticos.....</u>	<u>73</u>
2.4. <u>Identidade Nacional e a construção de um imaginário: reflexos na sala de aula e no ensino da História Indígena.....</u>	<u>80</u>
• Capítulo 3. Arqueologia na escola e História Indígena: análise da utilização do Recurso Pedagógico do MAE-USP em sala de aula.....	91
3.1. <u>Metodologia da pesquisa.....</u>	<u>91</u>

3. 2. <u>Escola 1 - EMEF Ernani Silva Bruno</u>	95
3. 3. <u>Escola 2 – Colégio Análise</u>	114
3. 4. <u>Escola 3 – E. E. Maria Catharina Comino</u>	133
3. 5. <u>Análise comparada e resultados finais</u>	160
• Considerações Finais	170
• Referências Bibliográficas	176
• APÊNDICE A - Roteiro para a observação da formação de professores com os educadores do MAE.....	184
• APÊNDICE B – Roteiro para a observação do uso do material pedagógico nas escolas.....	185
• APÊNDICE C – Questionário para os Professores.....	187
• APÊNDICE D – Questionário Alunos – antes da atividade com as maquetes.....	188
• APÊNDICE E – Questionário Alunos – depois da atividade com as maquetes.....	189

Introdução

A extroversão dos bens arqueológicos por meio de exposições e ação educativa pode ampliar, para os diversos segmentos da sociedade, por exemplo, as abordagens sobre a antiguidade da ocupação do território brasileiro e da nossa diversidade cultural. (BRUNO, 2013/2014, pp. 13 e 14)

A Arqueologia se constitui como fonte importante para o estudo e divulgação¹ da história dos povos indígenas pré-coloniais no Brasil e os museus são os principais aliados para que esse conhecimento alcance a sociedade e contribua para o entendimento da diversidade cultural. Dessa forma, considera-se fundamental avaliar o potencial de um recurso pedagógico do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP e os desdobramentos de sua utilização no ensino formal.

A Seção Técnica de Educação para o Patrimônio do MAE-USP possui vasta experiência com materiais pedagógicos, que são utilizados no próprio museu e também emprestados para professores utilizarem em sala de aula. No caso de empréstimo, os professores realizam formação prévia com os educadores do museu sobre conceitos gerais da Arqueologia e de Etnologia, assim como detalhes específicos de cada um dos recursos.

Dentre a variedade de materiais disponíveis, que contemplam os temas de Arqueologia e Etnologia, essa pesquisa tem como fonte o Recurso Pedagógico de Arqueologia brasileira, cuja elaboração ocorreu após a aprovação do projeto intitulado *Recursos pedagógicos em Museus: o desafio da mediação de acervos arqueológicos*, coordenado pelo Prof. Dr. Camilo de Mello Vasconcellos e financiado pela Pró-Reitoria de Cultura e Extensão (entre os anos de 2013 e 2014) por meio do Edital de Preservação de Acervos dessa mesma Pró-Reitoria. Este recurso tem como tema a Arqueologia Brasileira e foi concebido a partir das pesquisas recentes sobre diferentes regiões do país, tendo como resultado quatro conjuntos de materiais didáticos:

¹ Essa pesquisa utiliza o termo “divulgação” para a comunicação da Arqueologia considerando o que Manuel Gándara Vásquez apresenta em seu artigo intitulado “Difundir o divulgar? He Ahí el Dilema” (2016), no qual defende duas formas de comunicação, a difusão e a divulgação. Segundo ele a difusão está voltada para um público especializado, enquanto a divulgação tem como foco o grande público, sem antecedentes acadêmicos sobre o tema.

1. Amazônia Central: composto por duas maquetes táteis, uma com representação de ocupação indígena pré-colonial e outra representando uma comunidade ribeirinha no presente. Acompanha caixa de objetos com fragmentos cerâmicos.²
2. Lagoa Santa (Sítio Lapa do Santo, Minas Gerais): composto por duas maquetes táteis, uma representando ritual funerário que ocorria a aproximadamente 8 mil anos e outra com a representação da escavação no sítio arqueológico Lapa do Santo. Acompanha placa de gravura rupestre e suporte com sepultamento de um crânio adulto.³
3. Casas Subterrâneas (Regiões Sul e Sudeste do Brasil): composto por duas maquetes táteis, sendo uma com a representação de área externa de uma casa subterrânea e outra representando o interior da mesma. Acompanha caixa com objetos arqueológicos: lâminas de machado polido, conjunto de lascas de pedra lascada, virote polido⁴ e fragmentos de cerâmica.⁵
4. Arqueologia Urbana (Sítio histórico Petybon no bairro da Água Branca, município de São Paulo): composto por maquete representando parte do setor de produção de louças da antiga Fábrica de Louças Santa Catharina, maquete de escavação em um sítio arqueológico urbano, maquete volumétrica da antiga Fábrica de Louças e maquete volumétrica da região atual onde se encontrava a fábrica. Todas essas maquetes são táteis. Acompanha caixa de objetos arqueológicos: pires, prato raso, tigela decorada, tigela, caneca, xícara decorada e trempe^{6,7}.

A publicação intitulada “Recursos Pedagógicos no Museu de Arqueologia e Etnologia da USP”, organizada por Camilo de Mello Vasconcellos acompanha os conjuntos para apoiar o trabalho a ser realizado.

² Essa concepção foi baseada nas pesquisas do Arqueólogo Eduardo Góes Neves do MAE-USP.

³ Essa concepção foi baseada nas pesquisas do Arqueólogo Astolfo de Mello Araújo do MAE-USP.

⁴ O virote polido constitui-se em uma ponta de projétil utilizada para a derrubada de pássaros e outros animais.

⁵ Esse conjunto contou com a assessoria da Profa. Dra. Marisa Coutinho Afonso do MAE-USP.

⁶ Trempe é um apoiador para queima da cerâmica no interior de caixas refratárias empilhadas no forno da fábrica.

⁷ Essa representação foi baseada nas pesquisas do arqueólogo Rafael de Abreu e Souza e dos trabalhos realizados por Paulo Eduardo Zanettini.

Este livro contribui com reflexões sobre arqueologia, patrimônio, museus, textos de arqueólogos do MAE-USP sobre cada um dos sítios arqueológicos representados nas maquetes e sugestões de atividades educativas que orientem o uso do recurso pedagógico e em especial das maquetes táteis.

Inicialmente, em pesquisa de Iniciação Científica, buscou-se avaliar o impacto do recurso pedagógico em sala de aula após a mediação dos educadores do MAE-USP junto aos professores, com ênfase na atuação destes com os alunos. Para analisar o papel do recurso pedagógico sobre Arqueologia brasileira como mediador do conhecimento, foi utilizado o conceito de objeto gerador proposto por Francisco Régis Lopes Ramos em seu livro “A danação do objeto. O museu no ensino de História” (2004).

Com base na ideia da palavra geradora, de Paulo Freire, na qual o aprendizado em sala de aula é iniciado a partir de uma palavra, suscitando um diálogo entre professor e alunos, a pedagogia do diálogo, Ramos relaciona essa proposta com o objeto do museu, propondo que, a partir de um objeto, o conhecimento seja compartilhado.

Assim, considerando as maquetes táteis e os objetos arqueológicos como objetos geradores, refletiu-se sobre as relações entre educação formal e não formal no ambiente escolar, mediadas por um recurso pedagógico elaborado pelo MAE-USP, ou seja, como o recurso contribui ou não para uma pedagogia do diálogo na construção do conhecimento arqueológico.

Diante dos resultados obtidos na pesquisa de Iniciação Científica, que demonstraram o potencial de descoberta da Arqueologia e da História indígena proporcionado pelas maquetes táteis e objetos arqueológicos, avaliou-se a possibilidade de aprofundar os estudos em pesquisa de mestrado. Neste caso, com foco nos seguintes conjuntos: Amazônia Central, Lagoa Santa (Sítio Lapa do Santo, Minas Gerais) e Casas Subterrâneas.⁸

Ao acompanhar a utilização do recurso em sala de aula durante a pesquisa de Iniciação Científica, alguns comentários dos alunos e respostas ao questionário aplicado ao final de cada atividade, mostraram a existência de um

⁸ O conjunto de maquetes táteis de Arqueologia urbana (Sítio Histórico Petybon no bairro da Água Branca, município de São Paulo) não foi considerado para esta pesquisa por não apresentar relações com a História Indígena.

imaginário acerca de como viviam os povos indígenas no passado e de como sua história é compartilhada no ensino formal. Camilo de Mello Vasconcellos (2015, p. 226) aponta considerações sobre este imaginário:

Sabe-se que as imagens e representações produzidas a respeito das sociedades indígenas no Brasil formaram-se a partir dos mais variados meios de comunicação e atenderam a diferentes interesses ideológicos ao longo de nossa história. Muitas dessas imagens – estereotipadas, inventadas, fragmentadas, equivocadas e preconceituosas – ainda estão presentes no imaginário do senso comum [...].

Dessa forma, compreendeu-se que o imaginário prévio dos alunos precisava ser levado em conta. Com isso, o objetivo principal desta pesquisa foi avaliar o impacto da atividade realizada pelos professores em sala de aula com o material didático fornecido pelo museu na concepção dos alunos sobre aspectos das sociedades indígenas pré-coloniais. Para complementar a análise da pesquisa, buscou-se refletir sobre os seguintes objetivos específicos:

1. Avaliar o Recurso pedagógico do MAE-USP enquanto mediador das relações entre museu e a escola;
2. Observar a utilização dos conjuntos de maquetes táteis e objetos arqueológicos dentro das possibilidades de empregar a cultura material na sala de aula, medindo limites e alcances desse recurso;
3. Observar quais são as principais fontes utilizadas pelos professores no ensino da História Indígena, a fim de avaliar a importância das ações educativas do MAE-USP na divulgação do conhecimento de Arqueologia brasileira por meio de materiais didáticos.

Após finalizar a disciplina obrigatória “Museologia: Princípios Teórico-Metodológicos”, um aspecto que também foi levado em conta foi o processo curatorial do referido Recurso Pedagógico, considerando a importância de cada etapa de elaboração que envolveu arqueólogos, educadores e outros especialistas, resultando em um recurso comunicacional que foi construído de maneira interdisciplinar.

A fim de conseguir alcançar esses objetivos, optou-se por uma metodologia de pesquisa mista, com a utilização de vários métodos de coleta e análise, quantitativos e qualitativos. Os principais instrumentos para coleta dos dados foram os questionários aplicados para professores e alunos, para os

quais uma bibliografia base foi consultada com o objetivo de elaborar as questões.

O questionário para os professores foi aplicado após a utilização do recurso em sala de aula para recolher informações sobre as fontes utilizadas por eles no ensino do período pré-colonial no Brasil e da história indígena, assim como sobre a frequência do contato com a cultura material e museus.

No caso dos alunos, foram dois questionários. Um deles aplicado antes da atividade com as maquetes, com o objetivo de avaliar o imaginário e conhecimento prévio de crianças e jovens sobre as sociedades indígenas pré-coloniais e do presente, considerando as influências da escola, da mídia e de outras experiências pessoais. O questionário aplicado após a atividade ponderou a respeito das possíveis mudanças na percepção dos alunos sobre a cultura indígena, considerando o contato com as maquetes e artefatos arqueológicos.

Também foram realizadas entrevistas⁹ com os educadores do MAE-USP e com os arqueólogos que participaram diretamente do projeto dos recursos pedagógicos, com o intuito de compreender como ocorrem as relações do museu com as escolas, qual o papel dos recursos pedagógicos no fortalecimento desse diálogo entre educação formal e não formal e, finalmente, como ocorreu o processo de concepção dos conjuntos de maquetes táteis e objetos de Arqueologia brasileira.

No caso das entrevistas com os Arqueólogos, buscou-se questionar sobre o processo de elaboração das maquetes, os desafios de transpor os conhecimentos arqueológicos para esse suporte, a parceria com os educadores do museu e as expectativas de cada um sobre a importância desse recurso pedagógico. Já a entrevista com a designer Dayse Tarricone¹⁰ teve como objetivo entender como as informações fornecidas pelos arqueólogos foram organizadas e selecionadas na efetiva concepção das maquetes.

O primeiro capítulo, “Apresentando o Recurso Pedagógico do MAE-USP: o processo curatorial dos conjuntos de maquetes táteis e artefatos de

⁹ Essas entrevistas foram conversas informais, não foram gravadas e apenas realizaram-se anotações breves, por isso não foram transcritas e disponibilizadas nos apêndices.

¹⁰ Dayse Tarricone foi a profissional responsável pela confecção do material na sua composição física e estrutural.

Arqueologia brasileira” teve como objetivo apresentar o processo curatorial do Recurso Pedagógico de Arqueologia brasileira do MAE-USP. Para isso, foi discutido o conceito de processo curatorial, com ênfase na definição ampliada de curadoria, ou seja, a importância de considerar todas as ações realizadas a partir da entrada do objeto no museu como ações curatoriais.

A partir dessa discussão teórica apresentou-se, na sequência, uma descrição detalhada de cada um dos três conjuntos de maquetes táteis e caixas de artefatos arqueológicos, com imagens, informações coletadas nas entrevistas com os arqueólogos e dados da publicação “Recursos Pedagógicos no Museu de Arqueologia e Etnologia da USP” (VASCONCELLOS, 2014), que também foi analisada.

No capítulo 2, cujo título é “Discussão Teórica: musealização da Arqueologia, Materiais Didáticos e História Indígena”, alguns temas fundamentais para a afirmação da importância da divulgação da Arqueologia foram discutidos. Realizou-se um balanço sobre a musealização e a comunicação da Arqueologia, a educação e o potencial educativo dos museus de Arqueologia, a relação museu-escola, a Arqueologia e o ensino de História e a produção de materiais didáticos.

O capítulo termina com uma breve reflexão sobre a relação entre a construção de uma identidade nacional no Brasil do século XIX, seus reflexos no imaginário da sociedade acerca dos indígenas e as consequências disso nos livros didáticos e no ensino da História Indígena em sala de aula.

“Arqueologia na Escola e História Indígena: análise da utilização do Recurso Pedagógico do MAE-USP em sala de aula” é o título do terceiro e último capítulo. Primeiramente conceituou-se a metodologia da pesquisa, sua base teórica e as escolhas para coleta e análise dos dados considerando os objetivos da pesquisa. Em seguida, realizou-se uma análise detalhada de cada uma das escolas nas quais a autora desta dissertação visitou para acompanhar a utilização das maquetes táteis e caixas de artefatos arqueológicos.

A conclusão do capítulo expõe uma comparação da experiência dos alunos de cada uma das três escolas com o Recurso Pedagógico do MAE-USP. Assim, acredita-se que foi possível refletir sobre a Arqueologia como fonte para contribuir na desconstrução dos preconceitos sobre a História

indígena que durante muitos anos foram arquitetados com base na necessidade de fixar na sociedade um sentimento homogeneizador de identidade e memória nacional, especialmente em contextos autoritários da política nacional.

Nas considerações finais, buscou-se realizar um fechamento da pesquisa, refletindo sobre os objetivos e resultados da pesquisa. Além disso, apresentam-se algumas propostas e sugestões diante da problemática principal apresentada na dissertação: a necessidade de desconstruir os preconceitos acerca da História Indígena e das populações pré-coloniais no Brasil na sala de aula e qual o possível papel dos museus de arqueologia e da relação entre educação formal e não formal neste processo.

Acredita-se na originalidade e na importância desta pesquisa para o campo da comunicação museológica visto que são raros os trabalhos acadêmicos que se preocupam com a temática dos recursos pedagógicos no âmbito dos museus. Assim, espera-se contribuir para a divulgação das possibilidades de estudar os museus e o público que utiliza esses recursos e que novas pesquisas possam surgir futuramente.

Capítulo 1:

Apresentando o Recurso Pedagógico do MAE-USP: o processo curatorial dos conjuntos de maquetes táteis e artefatos de Arqueologia brasileira

A fim de compreender e avaliar o potencial do recurso pedagógico de Arqueologia brasileira do MAE-USP é imprescindível uma descrição detalhada do mesmo, considerando os três conjuntos que são alvos da pesquisa e o seu processo curatorial, apontando a importância da participação de diferentes profissionais da instituição na construção das maquetes táteis e caixas de artefatos arqueológicos. Primeiramente é fundamental destacar a concepção de um conceito ampliado de curadoria.

Curadoria – produção de conhecimento a partir do acervo museológico. Compreende diversas formas de produção e, conseqüentemente, de profissionais envolvidos. Pesquisa, conservação preventiva, documentação museológica, expografia e educação são curadoria. O pesquisador, o conservador, o documentalista, o museólogo e o educador são curadores. (CURY, 2013b, p. 7)

O conceito de curadoria apresentado por Marília Xavier Cury resume o que pode ser chamado de processo curatorial, pois envolve diversas etapas e agentes dentro da instituição museológica. Porém, essa definição passou por transformações ao longo dos anos, acompanhando as próprias mudanças na concepção de museus e do seu papel na sociedade.

Maria Cristina Oliveira Bruno, em seu artigo “Definição de curadoria: os caminhos do enquadramento, tratamento e extroversão da herança patrimonial” (2008), discorre sobre o processo de definição conceitual sobre curadoria considerando “[...] o contexto dos museus e as relações curatoriais que se estabelecem com os seus acervos e coleções” (BRUNO, 2008, p. 2).

A autora descreve os antecedentes do conceito contemporâneo de curadoria retomando as primeiras experiências de colecionismo antes mesmo da constituição dos primeiros museus:

Desde o início deste percurso, as ações curatoriais denotaram uma certa cumplicidade com o pensar e o fazer em torno de acervos de espécimes da natureza e artefatos, evidenciando o seu envolvimento simultâneo com as questões ambientais e culturais. Desta forma, o conceito de curadoria tem em suas

raízes as experiências dos gabinetes de curiosidades e dos antiquários do renascimento e dos primeiros grandes museus europeus surgidos a partir do século XVII (BRUNO, 2008, p. 2).

Assim, a curadoria surgiu, resumidamente, como a ideia do que pensar e fazer com os acervos e coleções, principalmente com relação ao cuidado e preservação dos objetos. Bruno relata dois caminhos das ações curatoriais segundo a bibliografia da história dos museus, responsáveis pelo surgimento das profissões de curador e conservador. De um lado a necessidade de “proceder a cura” dos acervos de espécimes da natureza, princípios dos Museus de História Natural; de outro as ações de “proceder a manutenção” das obras dos Museus de Arte (BRUNO, 2008, p. 3).

Para o cuidado e manutenção dos objetos, a curadoria então estaria voltada para a preservação do patrimônio, a seleção dos objetos e sua organização, com pouca importância dada à comunicação desses artefatos, para possibilitar o contato da sociedade com o que foi “curado”, característica do acesso restrito aos primeiros museus, disponíveis inicialmente para uma pequena parcela da população, sendo que boa parte dos objetos eram destinados ao estudo e pouco se pensava na comunicação.

Ao longo do século XX, principalmente nas últimas décadas, o conceito de museu sofreu alterações, com o surgimento da Nova Museologia e os debates acerca da função social do museu. Com isso, pode-se incluir a reflexão sobre as diferentes estratégias comunicacionais, pensando na importância da socialização dos conhecimentos produzidos no museu com a sociedade. Sobre isso, Júlia Moraes aborda a ampliação do conceito de museu-instituição, destacando que:

Na atualidade, não é mais suficiente aos museus apenas coletarem e preservarem acervos em vitrines ou paredes intocáveis. Comunicar o resultado de pesquisas realizadas em todas as vias de preservação do patrimônio e dialogar com o público não apenas sobre o acervo, mas também e principalmente sobre a inserção e a apropriação deste acervo no cotidiano do visitante é o que se espera dessas instituições, hoje compreendidas como meio de comunicação, prática e representação social, e sobretudo ferramenta para o desenvolvimento social (MORAES, 2011, p. 9).

Para que o resultado das pesquisas possa ser devidamente comunicado e construído, torna-se fundamental que as ações de divulgação façam parte da

curadoria, aqui melhor exemplificada como processo curatorial, termo que contribui para a ideia de que “curar” envolve todas as ações em torno do objeto museológico e que “[...] são curadores todos aqueles que participam do processo curatorial” (CURY, 2009, p. 32), sendo que este precisa ser dinâmico:

As ações do processo curatorial são: formação de acervo, pesquisa, salvaguarda (conservação e documentação museológica), comunicação (exposição e educação). Apesar de ser cadeia operatória, não deve ser entendido como sequência linear, o que o caracterizaria como estrutura estática, mecânica e artificial. Ao contrário, uma visão cíclica seria a melhor representação do processo, visto a interdependência de todos os fatores entre si e a sinergia que os agrega e que agrega valor dinâmico à curadoria. Se um museu deve ser dinâmico, igualmente deve ser o processo curatorial (CURY, 2009, p. 33).

Cury (2009, p. 32) cita o conceito de curadoria proposto por Ulpiano Toledo Bezerra de Meneses, uma definição ampliada e que considera “[...] o ciclo completo de atividades relativas ao acervo [...]”, incluindo “[...] todos os tipos de acesso, apresentação e circulação do patrimônio constituído e dos conhecimentos produzidos [...]”. Isso também aponta para as ações de comunicação que, além da exposição museológica, abrangem as atividades educativas e sua relação direta com o público.

Assim, pode-se acrescentar nesse processo a curadoria na educação em museus e seus desdobramentos em ações no espaço expositivo, na elaboração de oficinas, cursos para professores, jogos e materiais didáticos para utilização interna e/ou externa etc. Dessa maneira todas essas atividades devem fazer parte do processo curatorial e o educador também deve ser considerado um curador (CURY, 2013a, p. 17), participando de todas as etapas e não apenas recebendo o conteúdo pronto do pesquisador, pois: “Ele é igualmente produtor de conhecimento e participa ativamente da formulação de narrativas e discursos, em parceria interdisciplinar” (CURY, 2013a, 16).

Magaly Cabral e Aparecida Rangel (2008, p. 162) justificam em seu artigo o motivo de se pensar a ação educativa em museus na forma de curadoria, algo que as autoras atribuem às últimas décadas, ou seja, anos de 1990 e 2000. Elas destacam a realização de seminários, conferências e cursos de mestrado e doutorado que possibilitaram os novos debates. Concluem

afirmando que conceber a ação educativa em forma de curadoria envolve as questões de “como? por quê? para quem?” essas atividades são pensadas.

A “Curadoria Educativa”, segundo Cury (2013b, p. 7) é a “[...] afirmação de que o setor educacional e o educador fazem curadoria [...]”. A ação educativa é parte da comunicação, completando o ciclo em torno do qual são pensadas as ações com o objeto museológico, que envolve a própria aquisição do mesmo, a pesquisa, a conservação e a documentação. A partir disso, Cury afirma que:

É a comunicação que faz com que o processo curatorial se complete – entendendo curadoria como processo cíclico e não linear, ou seja, o ciclo se fecha - sem nunca se completar - com a comunicação. Então, comunicação não é a última etapa do processo curatorial, pois comunicar significa, antes de tudo, trazer o público para dentro do museu, não no sentido físico somente, mas como elemento da sinergia do sistema que o museu é. O museu só existe na cabeça do visitante e, indo além, o museu se realiza como museu com o público, pois são os usos que o público faz dele que lhe dão forma social (CURY, 2013a, p. 17).

Atribuir ao público a responsabilidade de completar o discurso do museu faz com que este seja incluído no processo curatorial, completando o ciclo de possibilidades do que pensar e fazer com o objeto museológico. Este ciclo é renovado a partir da avaliação da comunicação museológica, utilizando das impressões do público e interferindo nas outras ações do processo museológico e curatorial, fazendo com que o museu possa aprimorar a forma como divulga seu acervo e os métodos com os quais aproxima as pessoas dos objetos e problemáticas construídas a partir deles.

Dessa forma, antes de analisar o impacto do Recurso Pedagógico do MAE-USP com o público escolar é necessário compreender seu processo de elaboração, considerando a forma como o Museu comunica seu acervo, por meio da divulgação das pesquisas realizadas pelos profissionais da instituição, assim como proceder algumas observações sobre o histórico do Museu e das suas primeiras iniciativas com ações voltadas para o público escolar.

O MAE-Museu de Arqueologia e Etnologia da USP foi criado, em 1989, através da Resolução n. 3560, de 12/8/89, pelo reitor José Goldemberg. Foi formado a partir da reunião dos acervos arqueológicos e etnográficos provenientes do antigo MAE, do Instituto de Pré-História, do Museu Paulista e do Acervo Plínio Ayrosa do Departamento de Antropologia da Faculdade de

Filosofia, Ciência e Letras. Com a reunião dos acervos, reuniu-se, também, o corpo científico e técnico e uma experiência ímpar em todas as ações do processo curatorial (CURY, 2006/2007, p. 71).

O antigo Instituto de Pré-História já demonstrava a preocupação com a divulgação do conhecimento. Bruno e Vasconcellos (1989) discutem em seu artigo a proposta educativa do antigo Museu de Pré-História Paulo Duarte, abordando os problemas de socialização do conhecimento arqueológico e destacando o compromisso da museologia com o processo educacional:

O museu de Pré-História Paulo Duarte foi criado com o objetivo de incorporar a museologia ao processo de pesquisa do Instituto de Pré-História (IPH/USP), considerando que esta tem condições de sustentar um amplo trabalho de socialização do conhecimento que deve ser, sempre, a finalidade do trabalho científico. (BRUNO e VASCONCELLOS, 1989, p. 166)

Com o surgimento do atual Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, logo a instituição se preocupou com as ações educativas. Segundo Judith Mader Elazari (2000, p. 351), o primeiro recurso educativo foi o Kit de objetos arqueológicos e etnográficos, concebido pelas educadoras “[...] Célia Maria Cristina Demartini, Denise Cristina Catunda Marques e Judith Mader Elazari, sob a coordenação da Profa. Dra. Elaine Hirata, em 1990, como parte do Projeto Museu vai à escola à noite”.

Sobre a questão indígena, o MAE-USP desenvolveu, além do trabalho educativo realizado nas exposições temporárias e de longa duração, um programa de recursos pedagógicos. Vasconcellos, Carneiro e Elazari (2008) apresentam o Kit de objetos infantis indígenas e, segundo eles, este recurso “[...] propicia o conhecimento sobre alguns aspectos da cultura infantil em diferentes sociedades indígenas” (VASCONCELLOS, CARNEIRO e ELAZARI, 2008, p. 105).

No mesmo artigo os autores abordam o “Guia Temático para Professores: Volume Manifestações Sócio-Culturais Indígenas”, desenvolvido para “[...] facilitar a relação dos professores com a exposição de longa duração Formas de Humanidade possibilitando um melhor aproveitamento de seu potencial pedagógico [...]” (VASCONCELLOS, CARNEIRO e ELAZARI, 2008, p. 105).

Recentemente, foi lançada a publicação “Procedimentos e Normas do Museu de Arqueologia e Etnologia MAE/USP” (FLORENZANO e SANTOS, 2013), após a resolução nº 5981 de 23 de dezembro de 2010 que aprovou um novo regimento para os museus estatutários da USP. “Para o MAE, este novo Regimento representou uma possibilidade de reorganização interna e de direcionamento de ações de sorte a reforçar nosso potencial de pesquisa, ensino e extensão universitária” (FLORENZANO e SANTOS, 2013, p. 7).

Essa publicação destaca o organograma do museu, no qual se encontram as atribuições de cada uma das Divisões do MAE-USP, como é o caso da Divisão de Apoio a Pesquisa e Extensão, da qual faz parte, dentre outras, a Seção Técnica de Educação para o Patrimônio, que deve: “[...] planejar, orientar e acompanhar a produção de materiais pedagógicos e didáticos” (FLORENZANO e SANTOS, 2013, p.59).

Os materiais pedagógicos estão incluídos nos processos de funcionamento do museu, o que denota a sua importância e a preocupação da instituição com o oferecimento de recursos que possam divulgar o conhecimento produzido em Arqueologia e Etnologia a partir das coleções que integram o seu acervo.

Finalmente, no Capítulo II – *Das Políticas Institucionais*, o regimento do MAE-USP apresenta as questões que envolvem a curadoria de seu acervo, no qual se destaca o Artigo 5º:

A curadoria compreende o ciclo completo de procedimentos técnicos e científicos necessários à interpretação, conservação e promoção dos acervos institucionais, distribuídos na seguinte cadeia operacional:

- I - formação e desenvolvimento de coleções arqueológicas e etnográficas, consideradas as características de cada domínio do conhecimento e sua problemática;
- II - estudo, documentação e circulação dos conhecimentos produzidos para fins científicos e de formação profissional;
- III - conservação das coleções, incluindo soluções de armazenamento e restauração;
- IV - comunicação do conhecimento arqueológico e etnológico por meio de exposições, experiências pedagógicas e educação para o patrimônio (FLORENZANO e SANTOS, 2013, p. 73).

Assim, justifica-se a escolha de analisar todo o processo de elaboração do Recurso Pedagógico de Arqueologia brasileira que é alvo desta pesquisa, pois se acredita na importância de compreender as escolhas e as etapas do

processo curatorial até chegar na avaliação do impacto do recurso com o público escolar.

Parte fundamental desse processo, envolvendo diferentes profissionais na construção de cada um dos conjuntos de maquetes táteis e objetos arqueológicos é a transposição didática. Este conceito é apresentado por Martha Marandino em seu artigo “Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências” (2004). A autora analisa alguns estudos sobre a transformação dos saberes científicos em saberes escolares.

Marandino destaca as origens do conceito, que tem Yves Chevallard como principal referência, responsável pelo estudo da didática das matemáticas e das “criações didáticas” ocasionadas pelas “necessidades de ensino”, afirmando que: “Esse trabalho de transformação de um objeto de saber em um objeto de ensino é o que ele chama de transposição didática” (MARANDINO, 2004, p. 98).

Adaptando esse conceito a ideia de “transposição museográfica”, Marandino apresenta outras apropriações da teoria. No contexto brasileiro, o estudo de Alice Ribeiro Casimiro Lopes (1997), “Conhecimento escolar em química: processo de mediação didática da ciência”, que “[...] questiona o uso do termo *transposição didática* e propõe, em substituição, a expressão *mediação didática*” (MARANDINO, 2004, p.99). Assim, existe um conhecimento próprio da escola, produzido no diálogo entre professores e alunos, por meio da mediação didática, conceito que pode ser apropriado para as ações de divulgação do conhecimento nos museus, como destaca Vasconcellos (2015, p. 240):

A mediação não deve ser vista como a simples tradução do conhecimento especializado por parte dos educadores, mas sim na perspectiva da construção coletiva do conhecimento, uma vez que reúne o saber de vários atores a partir de diferentes lugares: o pesquisador da área básica do museu, o museólogo, o educador e o público, numa perspectiva dialógica e interdisciplinar.

As maquetes táteis e caixas de objetos arqueológicos desenvolvidos pelo MAE-USP foram elaboradas de forma interdisciplinar, com várias etapas

envolvendo educadores, arqueólogos e a designer especialista nesse tipo de recurso.

Primeiramente, considerando o recurso pedagógico como um produto do processo curatorial e concordando com a bibliografia que afirma que esse processo envolve também o setor educativo do museu, os dados apresentados a seguir sobre a elaboração do material foram obtidos em entrevista¹¹ com Maurício André da Silva, arqueólogo e educador do MAE-USP.

A fim de abordar a curadoria dos conjuntos de maquetes, buscou-se compreender as fases de concepção e elaboração de cada um deles, coletando as informações de um dos participantes nesse processo que, segundo o próprio educador, “foi colaborativo e envolveu especialistas de diferentes áreas do museu e também a especialista que confeccionou as maquetes, que já tinha vasta experiência na produção desse tipo de material”.

A Seção Técnica de Educação para o Patrimônio do MAE-USP possui muitas propostas de recursos pedagógicos voltados para a utilização em sala de aula por meio do empréstimo de professores, porém o que motivou a elaboração do material que está sendo analisado foi a divulgação de um edital da Pró-Reitoria de Cultura da Universidade de São Paulo no ano de 2012. O coordenador do projeto, Prof. Dr. Camilo de Mello Vasconcellos propôs a ideia e um grupo de trabalho¹² acabou sendo criado para a concepção das maquetes.

Como ainda não havia nenhum recurso pedagógico voltado para a Arqueologia brasileira com base nas pesquisas recentes empreendidas pelo MAE-USP, esse foi o recorte temático escolhido. Da mesma forma, esse é um tema que era demandado por professores e educadores que visitavam o museu, o que pode ser considerado como uma participação do público na curadoria do material, já que o tema foi pensado a partir de suas necessidades.

Para concorrer ao edital elaborou-se o projeto durante dois meses, sendo que nessa etapa reuniões foram realizadas com os arqueólogos do museu para pensar a viabilidade do processo. A especialista que produziu o

¹¹ Entrevista realizada no dia 24 de novembro de 2016.

¹² Esse grupo foi composto pelo Profº Drº Camilo de Mello Vasconcellos juntamente com Carla Gibertoni Carneiro, Judith Mader Elazari, Maurício André da Silva, Márcia Lika Hattori e Agda Sardinha.

material também foi consultada, para que o grupo de trabalho pudesse ter uma ideia de orçamento e também a respeito da qualidade técnica do mesmo.

Após o resultado positivo da aprovação do projeto, deu-se início a elaboração de cada um dos conjuntos, um processo que envolveu diversas reuniões entre educadores e arqueólogos envolvidos na pesquisa de cada sítio arqueológico representado nas maquetes, o coordenador do projeto e a designer especialista na produção. O educador Maurício Silva relata que “essas reuniões foram muito abertas e os arqueólogos aceitaram as várias contribuições dos educadores”.

A responsável pela construção física do recurso pedagógico foi a designer Dayse Tarricone¹³. Para compreender como foi representar o conhecimento compartilhado pelos arqueólogos nas maquetes táteis, realizou-se entrevista no dia 10 de fevereiro de 2017.

Dayse Tarricone destacou a importância do apoio dos especialistas em cada conjunto para obter o máximo de informações possíveis e conseguir elaborar um material bem detalhado. Sobre essa questão, outra preocupação da designer foi estudar quais materiais seriam utilizados na confecção das maquetes, conseguindo chegar próximo da realidade.

Como parte do processo, ela relatou que visitou o MAE-USP para entrar em contato com seu acervo e ter uma base melhor para a elaboração do recurso pedagógico.

Cada profissional teve um papel fundamental. Assim, apresenta-se na sequência uma descrição detalhada de cada um dos conjuntos do recurso pedagógico do MAE-USP, incluindo informações do processo de elaboração por meio de entrevistas realizadas com alguns dos profissionais envolvidos.

¹³ Dayse Tarricone teve contribuição de Magda Pianowski e de Lothar Bazanella para as etiquetas em dupla leitura com o alfabeto em braille.

1.1 Conjunto Educativo das Casas Subterrâneas

Esse conjunto foi concebido com base nas pesquisas realizadas acerca das estruturas que foram construídas ou adaptadas aproveitando depressões já existentes em parte do Sul do Estado de São Paulo até o Rio Grande do Sul pelos grupos indígenas que ocupavam essas regiões. O conjunto é composto por duas maquetes táteis e uma caixa de artefatos arqueológicos que são originais e integram a coleção do MAE-USP. As figuras 1, 2 e 3 ilustram o conjunto fechado, nas malas elaboradas especialmente para seu transporte para lugares fora do Museu. No quadro 1 cada um dos objetos foi descrito com o objetivo de contribuir nas relações possíveis entre eles e as maquetes.

Figura 1 - Maleta com a maquete tátil da área externa das casas subterrâneas.

Fonte: Fotografia Ader Gotardo (Acervo do MAE-USP).

Figura 2 - Maleta com a maquete tátil representando o interior da casa subterrânea.

Fonte: Fotografia Ader Gotardo (Acervo do MAE-USP).

Figura 3 - Maleta com a caixa de artefatos arqueológicos (Conjunto Educativo das Casas Subterrâneas).

Fonte: Fotografia Ader Gotardo (Acervo do MAE-USP).

Quadro 1 – Objetos do Conjunto Educativo das Casas Subterrâneas.

Imagem	Nome do Objeto	Composição	Forma de Utilização
Virote polido.	Granito. Produção por meio de lascamento e polimento.	Ponta de projétil, derrubada de pássaros e outros animais.
Lasca de pedra lascada.	Basalto. Produção por meio de lascamento.	Diferentes atividades de corte, lascas resultantes da produção de outras ferramentas a partir do lascamento.
Lasca de pedra lascada.	Basalto. Produção por meio de lascamento.	Diferentes atividades de corte, lascas resultantes da produção de outras ferramentas a partir do lascamento.
Lasca de pedra lascada.	Basalto. Produção por meio de lascamento.	Diferentes atividades de corte, lascas resultantes da produção de outras ferramentas a partir do lascamento.
Lasca de pedra lascada.	Basalto. Produção por meio de lascamento.	Diferentes atividades de corte, lascas resultantes da produção de outras ferramentas a partir do lascamento.

Lâmina de machado polido.	Basalto. Produção por meio de lascamento e polimento.	Corte de árvores, produção de roçados, uso cerimonial, entre outros.
Lâmina de machado polido.	Basalto. Produção por meio de lascamento e polimento.	Corte de árvores, produção de roçados, uso cerimonial, entre outros.
Fragmento de cerâmica.	Argila. Produção por meio da técnica do acordelado: sobreposição de roletes pressionados sobre superfície lisa e posterior acabamento.	Armazenar líquidos, cozinhar, ritual, entre outros.
Fragmento de cerâmica.	Argila. Produção por meio da técnica do acordelado: sobreposição de roletes pressionados sobre superfície lisa e posterior acabamento.	Armazenar líquidos, cozinhar, ritual, entre outros.
Fragmento de cerâmica.	Argila. Produção por meio da técnica do acordelado: sobreposição de roletes pressionados sobre superfície lisa e posterior acabamento.	Armazenar líquidos, cozinhar, ritual, entre outros.

<p>Fragmento de cerâmica.</p>	<p>Argila. Produção por meio da técnica do acordelado: sobreposição de roletes pressionados sobre superfície lisa e posterior acabamento.</p>	<p>Armazenar líquidos, cozinhar, ritual, entre outros.</p>
<p>Virote polido.</p>	<p>Granito. Produção por meio de lascamento e polimento.</p>	<p>Ponta de projétil, derrubada de pássaros e outros animais.</p>

Fontes: Fotografias Ader Gotardo (Acervo do MAE-USP). Informações retiradas de: CARNEIRO et al., 2014b, pp. 59 e 60.

Os vestígios encontrados pelos arqueólogos contribuem para a identificação das atividades realizadas dentro e fora das casas subterrâneas. Os fragmentos de cerâmica podem caracterizar a produção desses artefatos para guardar alimentos e líquidos. No caso do virote, sua existência aponta para atividades de caça de animais, como pássaros, para a utilização de suas penas.

Esses exemplos, presentes na caixa de objetos que acompanha o recurso pedagógico, facilitam a compreensão de como foi pensada a representação em cada maquete, construindo uma relação entre o que foi encontrado na escavação dos sítios arqueológicos, como se deu a interpretação desses artefatos e, finalmente, o reflexo dessa análise no recurso pedagógico.

A elaboração do conjunto das casas subterrâneas teve a consultoria da Profa. Dra. Marisa Coutinho Afonso¹⁴ e, segundo ela, uma das coisas mais importantes é a ideia de construção, pois colocar as casas subterrâneas foi uma forma de mostrar a capacidade dos povos indígenas pré-coloniais na elaboração de estruturas complexas para serem utilizadas como moradia.

¹⁴ Realizou-se entrevista com a Profa. Dra. Marisa Coutinho Afonso no dia 20 de janeiro de 2017.

Algumas questões surgiram ao longo da criação desse conjunto, segundo a professora, como, por exemplo: “Qual animal seria interessante colocar?”; “Quais atividades eram desenvolvidas dentro e fora da casa subterrânea?”; “Que cor colocar nos bonecos que representam as pessoas?”, “Que tipo de cabelo?” etc.

Marisa Afonso destaca também a preocupação com as questões de gênero, a escolha de colocar as mulheres fazendo objetos de cerâmica, pois se sabe que este era um trabalho feminino. No caso dos indicadores geográficos, a escolha da vegetação araucária, característica das regiões mais frias. Essa questão, assim como os frutos e animais representados foram colocados com a intenção de atingir professores de diferentes áreas.

Sobre o espaço disponível para as representações das maquetes e quais as atividades que os indígenas estão realizando, é importante destacar dois aspectos. Marisa Afonso comentou que “eles não faziam suas atividades todos juntos, mas o suporte que estava disponível e o tamanho que deveriam ter as maquetes precisaram de uma adaptação”. No mesmo sentido, “o pouco espaço pode passar a impressão de que eles não tinham lazer, mas optou-se por apresentar as atividades gerais do cotidiano dos povos pré-coloniais”.

Ao comentar sobre o trabalho em conjunto com os educadores do MAE-USP, a professora afirmou que já havia trabalhado com esses profissionais na montagem de uma exposição e destacou que é interessante escolher algo e confrontar com a experiência dos educadores com o público, para assim escolher as melhores opções.

Cada um desses detalhes apontados por Marisa Afonso são melhor compreendidos por meio das imagens dessas maquetes, considerando o resultado final e as “cenários” do cotidiano de dentro e fora das casas subterrâneas reproduzidos no espaço disponível.

A primeira maquete representa a área externa das casas subterrâneas, com uma visão global do meio ambiente no qual essas estruturas estavam inseridas, como é possível observar na figura 4.

Figura 4 – Maquete tátil da área externa das casas subterrâneas.

Fonte: Fotografia Ader Gotardo (Acervo do MAE-USP).

O espaço apresenta cinco árvores da vegetação característica da região Sul, araucárias, assim como alguns animais como a arara azul. Aqui é possível estabelecer uma relação com o virote da caixa de objetos, uma ponta de projétil para a derrubada de pássaros e outros animais. No lado esquerdo da maquete, próximo a estrutura de palha que representa o “telhado” da casa subterrânea, foi representado um homem que aponta uma flecha com o virote na ponta com o objetivo de derrubar uma arara azul da árvore.

Logo ao seu lado, um homem aponta a flecha com virote para uma capivara, enquanto outro carrega esse animal já abatido. As capivaras concentram-se na parte mais baixa do relevo da maquete, junto com três tatus localizados próximos a representação de um rio, que se constitui em um detalhe importante para compreender como essas populações escolhiam o local para construir as casas subterrâneas, buscando ter fácil acesso à água.

Com relação às pessoas desse grupo, fica clara uma divisão do trabalho entre homens e mulheres. Assim, as atividades de confecção de cerâmica e preparo de alimentos são tarefas femininas e a construção de instrumentos e a atividade da caça funções masculinas.

Do lado esquerdo na frente da composição estão representadas três mulheres e três crianças produzindo cerâmica, um detalhe importante para ser

relacionado aos fragmentos de cerâmica da caixa de objetos que acompanha o conjunto. Bem ao lado dessa representação é possível observar dois homens produzindo flechas, próximos a uma fogueira. Atrás deles, uma mulher carrega um cesto na cabeça e uma segunda prepara algum alimento.

A segunda maquete desse conjunto representa o interior da casa subterrânea, com atividades cotidianas do grupo indígena pré-colonial. Na figura 5 essa estrutura está completa, com o “telhado” feito de palha que protege as pessoas.

Figura 5 – Maquete tátil do interior da casa subterrânea.

Fonte: Fotografia Ader Gotardo (Acervo do MAE-USP).

Já na figura 6, sem o “telhado”, podem-se observar os detalhes de como deveria ser a organização interna de uma casa subterrânea. Destaca-se a existência de uma fogueira que, possivelmente, ajudava na manutenção da temperatura.

Figura 6 - Maquete tátil do interior da casa subterrânea.

Fonte: Fotografia Ader Gotardo (Acervo do MAE-USP).

Assim como na maquete que representa a área externa da casa subterrânea, a área interna foi organizada de acordo com a divisão do trabalho entre homens e mulheres. Observa-se um homem carregando algum material em uma cestaria na escada localizada do lado direito da maquete, na sua frente uma mulher amamentando um bebê e também um homem e duas crianças. Por fim, na frente da composição, ao lado da fogueira, a representação de uma mulher ajoelhada utilizando vasilhames de cerâmica para guardar algum líquido, neste ponto, mais uma vez é possível relacionar a representação da maquete com os fragmentos de cerâmica da caixa de objetos.

1.2 Conjunto Educativo da Amazônia Central

Esse conjunto, composto por duas maquetes táteis, foi elaborado com base nas pesquisas realizadas sob a coordenação do Arqueólogo Eduardo Góes Neves do MAE-USP, na região da Amazônia Central¹⁵. Nessas maquetes a ênfase recai na ideia de continuidade e mudança nesse espaço e nas relações das pessoas com a natureza, levando em conta também as problemáticas que envolvem as relações entre pesquisadores e comunidade na escavação arqueológica, especialmente, em sítios localizados em meio a moradias e outros locais de utilização pelas pessoas no presente. A caixa de artefatos arqueológicos que acompanha o conjunto possui fragmentos cerâmicos de diferentes culturas que habitaram esse local. No quadro 2 encontram-se informações detalhadas de cada um dos objetos. As figuras 7 e 8 ilustram parte do conjunto fechado, nas maletas elaboradas especialmente para seu transporte para lugares fora do Museu.

¹⁵ Sobre a escolha dessa região é importante destacar: “Desde 1995, constituiu-se o Projeto Amazônia Central, coordenado pelo Arqueólogo Eduardo Góes Neves, que durante mais de 15 anos, com uma equipe multidisciplinar de pesquisadores nacionais e estrangeiros, vem contribuindo com avanços significativos para o conhecimento da arqueologia amazônica. Pode-se considerar Amazônia central a região situada ao longo de ambas as margens do Rio Amazonas, entre a foz do Rio Japurá e a foz do Rio Madeira. (CARNEIRO, 2014, p. 42).

Figura 7 - Maleta com a maquete tátil com ocupação indígena pré-colonial na Amazônia central.

Fonte: Fotografia Ader Gotardo (Acervo do MAE-USP).

Figura 8 - Maleta contendo a caixa de artefatos arqueológicos (Conjunto Educativo da Amazônia Central).

Fonte: Fotografia Ader Gotardo (Acervo do MAE-USP).

Quadro 2 – Objetos do Conjunto Educativo da Amazônia Central.

Imagem	Nome do Objeto	Composição	Forma de Utilização
Apêndice de artefato arqueológico – cultura paredão.	Pasta de argila (mistura de argila com antiplasto para não estourar durante a queima). Produzido por meio de modelagem à mão livre.	Saliências externas colocadas ao corpo do objeto, podendo ser uma alça, asa, flange ou figuras tridimensionais. Podem ter forma zoomorfa (animais) ou antropomorfa (humana).
Fragmento de artefato arqueológico – cultura paredão.	Pasta de argila (mistura de argila com antiplasto para não estourar durante a queima) geralmente alaranjada. Produzido por meio de sobreposição de roletes e posterior acabamento.	Cerâmica da fase paredão caracterizada por vasos de formas variadas: vasos com alças, cuias, grandes urnas e largo uso de pedestais. Composição de pinturas vermelhas e/ou pretas, sempre com linhas finas.

<p>Fragmento de artefato arqueológico – cultura manacapuru.</p>	<p>Pasta de argila (mistura de argila com antiplasto para não estourar durante a queima). Produzido por meio de sobreposição de roletes, posterior acabamento e queima ao ar livre.</p>	<p>Vasos para utilização diversa, que tem em comum uma modificação plástica nas bordas e flanges labiais que servem como suporte para aplicação da decoração (desenhos geométricos).</p>
<p>Fragmento de artefato arqueológico – cultura guarita.</p>	<p>Pasta de argila (mistura de argila com antiplasto para não estourar durante a queima). Produzido por meio de sobreposição de roletes e posterior acabamento.</p>	<p>Vasos para utilização diversa.</p>
<p>Fragmento de estatueta – cultura manacapuru.</p>	<p>Pasta de argila (mistura de argila com antiplasto para não estourar durante a queima). Produzido por meio de modelagem à mão livre.</p>	<p>Estatuetas geralmente com formatos zoomorfos (formas de animais da região), provavelmente utilizadas em rituais.</p>
<p>Fragmento de artefato arqueológico – cultura guarita.</p>	<p>Pasta de argila (mistura de argila com antiplasto para não estourar durante a queima). Produzido por meio de sobreposição de roletes e posterior acabamento.</p>	<p>Vasos para utilização diversa.</p>
<p>Carimbo arqueológico – cultura guarita.</p>	<p>Pasta de argila (mistura de argila com antiplasto para não estourar durante a queima) geralmente alaranjada. Produzido por meio de modelagem à mão livre.</p>	<p>Provavelmente utilizado para fazer pintura corporal.</p>

<p>Fragmento de artefato arqueológico – cultura guarita.</p>	<p>Pasta de argila (mistura de argila com antiplasto para não estourar durante a queima). Produzido por meio de sobreposição de roletes e posterior acabamento.</p>	<p>Vasos para utilização diversa.</p>
---	--	---	---------------------------------------

Fontes: Fotografias Ader Gotardo (Acervo do MAE-USP). Informações retiradas de: CARNEIRO et al., 2014a, pp. 71, 72 e 73.

A arqueóloga e educadora Carla Gibertoni Carneiro, responsável pela consultoria da elaboração deste recurso pedagógico, foi entrevistada no dia 3 de fevereiro de 2017. Carla Carneiro destacou inicialmente o privilégio de ter vivenciado as pesquisas arqueológicas na Amazônia e também as experiências no educativo do MAE-USP.

Algumas questões foram destacadas pela arqueóloga: “apresentar a permanência de certa vegetação (longo processo de domesticação das plantas); enfatizar a presença humana para desconstruir o conceito da “Amazônia intocada”; a diversidade e o equilíbrio ambiental etc”.

Cada detalhe escolhido para as maquetes foi pensado, segundo a educadora do MAE-USP, a partir da importância de representar um contexto que faz sentido arqueologicamente, criando uma “coerência visual”, fiel ao conhecimento que foi produzido até os dias atuais.

Ela também destacou que acredita que esse recurso proporciona a produção de um novo saber, envolvendo professores e alunos. As maquetes, objetos e textos da publicação de apoio são apenas sugestões com o intuito de levantar a discussão, mais do que apenas passar informações, buscando uma mediação do conhecimento e não uma simplificação.

A maquete tátil com a ocupação indígena pré-colonial na Amazônia central possui diversos elementos que constroem cenas do cotidiano da sociedade que viveu naquela região. Na figura 9 observam-se os detalhes dessa representação, desde os elementos da natureza até as estruturas construídas para servirem de moradia, caracterizadas por duas casas.

Figura 9 – Maquete tátil ocupação indígena pré-colonial na Amazônia central.

Fonte: Fotografia Ader Gotardo (Acervo do MAE-USP).

Assim como no caso do conjunto das casas subterrâneas, observa-se a divisão do trabalho, onde mulheres cuidam das crianças e elaboram artefatos de cerâmica e os homens trabalham na pesca, caça e colheita de alimentos.

Dos elementos naturais, destacam-se as árvores com o fruto açaí, característico da região, do lado direito da maquete, próximo ao rio, um homem carrega esses mesmos frutos coletados. No centro da composição está representada uma plantação de mandioca com três homens trabalhando.

Também próximo do rio, do lado direito da composição, dois homens carregam uma onça que foi abatida, em uma representação da caça. Na parte da frente da maquete encontra-se o rio no qual é possível observar pedras, plantas e peixes com um barco onde homens pescam e outro barco onde um homem carrega uma capivara abatida. Na parte da frente à esquerda da composição, em uma das margens do rio, encontra-se um cercado com a criação de tartarugas no qual um homem está trabalhando.

Ao lado do cercado de criação de tartarugas pode-se observar a representação de duas mulheres e duas crianças confeccionando peças de cerâmica. Aqui é possível estabelecer uma relação com os fragmentos de cerâmica presentes na caixa de objetos arqueológicos que acompanha as maquetes. Em alguns dos vasilhames representados destaca-se a presença do

apêndice, provavelmente utilizado como alça, outro fragmento de cerâmica que está presente na caixa de objetos.

No meio das duas casas, encontra-se a chamada lixeira, local onde essa população fazia descartes e que possui relação direta e importante com a maquete com a representação do mesmo local no presente.

A maquete tátil “comunidade ribeirinha na Amazônia central” é composta por uma representação contemporânea com a população que vive no local e os arqueólogos que trabalham na escavação. Os detalhes podem ser observados na figura 10.

Figura 10 – Maquete tátil comunidade ribeirinha na Amazônia central.

Fonte: Fotografia Ader Gotardo (Acervo do MAE-USP).

Para trabalhar a ideia de continuidade e mudança, essa segunda maquete do conjunto apresenta um espaço onde muitos detalhes se relacionam com a maquete com a ocupação indígena pré-colonial na Amazônia central.

Um elemento importante pode ser observado no fundo da composição, local onde arqueólogos escavam o espaço onde na outra maquete está localizada a lixeira do grupo indígena. Aqui também deve ser destacado o detalhe para a representação das diferentes etapas do trabalho do arqueólogo,

onde dois homens estão escavando, uma mulher fazendo os registros escritos do material que foi encontrado, um homem fazendo os registros fotográficos e um último arqueólogo trabalhando peneirando os vestígios.

Das construções, destacam-se duas casas nas laterais e uma sede da Igreja Assembléia de Deus, sendo que esta última representa a influência das igrejas evangélicas na região. No rio, percebe-se a continuidade na prática da pesca, com homens e peixes representados em um barco. Com relação às árvores frutíferas, além do açaí encontram-se árvores de abacate e laranja, introduzidos na região ao longo do tempo pela ação humana.

A criação de galinhas substituiu a de tartarugas como um elemento de mudança nas práticas alimentares. Outro animal domesticado presente na composição é o cachorro, representado em dois momentos, sendo um observado junto com dois homens no meio da maquete bem próximo do rio, enquanto o outro está localizado do lado esquerdo da maquete próximo a uma das casas ao lado de um menino e de uma mulher com uma criança no colo.

Vale destacar a coloração do solo, a chamada “terra preta de índio”, extremamente fértil, resultado de um longo processo de queima de resíduos e matéria orgânica depositada, uma característica que diferencia essa da outra maquete que representa uma ocupação indígena pré-colonial, justamente para enfatizar os resultados da ação humana durante os anos e a presença de diferentes populações que tiveram como consequência a alteração da cor do solo.

1.3 Conjunto Educativo de Lagoa Santa

As pesquisas realizadas na região de Lagoa Santa¹⁶, Minas Gerais, serviram de fonte para a construção das representações desse conjunto, composto por duas maquetes. O Prof. Dr. Astolfo Gomes de Mello Araújo, responsável pela consultoria para elaboração desse recurso pedagógico, foi

¹⁶ “O nome ‘Lagoa Santa’ é usado, hoje, com diferentes significados: para os administradores do País, o nome pertence a um município da região metropolitana de Belo Horizonte, em Minas Gerais; para os gestores e ambientalistas, Lagoa Santa é o nome de uma área de proteção ambiental (APA Carste), criada nos anos 1990, que compreende outros municípios além do próprio município de Lagoa Santa; por fim, para os arqueólogos, Lagoa Santa refere-se a uma vasta região arqueológica cujos limites ultrapassam os do município de Lagoa Santa”. (ARAUJO e HATTORI, 2014, pp. 47 e 48).

entrevistado no dia 10 de março de 2017. Ele destacou suas contribuições para o entendimento de Dayse Tarricone de como construir a representação, utilizando o material que reuniu quando participou do projeto na região do sítio arqueológico Lapa do Santo em Minas Gerais.

Astolfo Araújo relatou que descreveu a escavação, apresentou esquemas, fotografias e sugeriu a produção de uma gravura, pois o fato da mesma já ser em relevo facilitaria a adaptação para o material didático. O professor finalizou destacando “a importância do recurso na divulgação da pesquisa para um público que os arqueólogos não conseguem atingir”.

Diferente do conjunto das Casas Subterrâneas e do conjunto da Amazônia central, este não acompanha uma caixa de objetos arqueológicos. Junto com as maquetes encontram-se uma placa com uma gravura rupestre, outra com o relevo dessa gravura e uma representação de um sepultamento humano. As figuras 11, 12 e 13 ilustram parte do conjunto fechado, nas malas elaboradas especialmente para seu transporte para lugares fora do Museu.

Figura 11 - Maleta com a maquete tátil da escavação arqueológica Lapa do Santo.

Fonte: Fotografia Ader Gotardo (Acervo do MAE-USP).

Figura 12 - Maleta com a representação de um sepultamento humano Lapa do Santo.

Fonte: Fotografia Ader Gotardo (Acervo do MAE-USP).

Figura 13 - Maleta com gravura rupestre e relevo.

Fonte: Fotografia Ader Gotardo (Acervo do MAE-USP).

Na figura 14 é possível observar a gravura rupestre, representada em placa de ardósia, que foi encontrada no nível mais inferior do sítio arqueológico. Na sequência, a figura 15 apresenta o sepultamento humano encontrado na escavação do sítio arqueológico que consiste em crânio adulto com ossos de uma criança na sua parte interna.

Figura 14 – Gravura rupestre e relevo.

Fonte: Fotografia Ader Gotardo (Acervo do MAE-USP).

Figura 15 – Representação de um sepultamento humano Lapa do Santo.

Fonte: Fotografia Ader Gotardo (Acervo do MAE-USP).

A primeira maquete representa um ritual funerário na região da Lapa do Santo. Na figura 16 podem-se observar os elementos que constituem o local do abrigo¹⁷ com um grupo indígena, incluindo homens, mulheres e crianças, reunidos ao redor do sepultamento, no qual o morto foi colocado com uma pintura vermelha no corpo. Esse sepultamento se diferencia da forma como é apresentado o suporte com sepultamento humano em crânio adulto, representando um enterramento de corpo inteiro.

¹⁷ O nome abrigo é utilizado para a entrada de cavernas no qual populações pré-coloniais se protegiam da chuva e outras intempéries por pouco tempo, realizavam rituais etc, não sendo caracterizado como local de moradia.

Do lado direito da composição, atrás da árvore, na “parede” do abrigo, encontra-se a representação de uma pintura rupestre na cor vermelha, também diferente do suporte com gravura rupestre que acompanha o recurso educativo. Para retratar um pouco mais do cotidiano dessa sociedade, no lado direito da maquete também estão representadas algumas pessoas trabalhando na construção de instrumentos de pedra lascada e/ou polida.

Figura 16 – Maquete tátil dos rituais funerários Lapa do Santo.

Fonte: Fotografia Ader Gotardo (Acervo do MAE-USP).

Na segunda maquete (figura 17), observa-se o trabalho dos arqueólogos na região do sítio arqueológico Lapa do Santo, com destaque para a diferença no tamanho do relevo em frente ao abrigo se comparado a outra maquete, resultado das inúmeras ocupações humanas ao longo do tempo e as camadas de vestígios acumuladas.

A representação mostra detalhes da pesquisa de campo além da escavação, como o registro fotográfico e as anotações do que foi encontrado no computador colocado em uma mesa. Um recurso foi utilizado para que a estratigrafia do solo pudesse ser observada, destacando a parte da frente da maquete, que pode ser observado na figura 18.

Figura 17 – Maquete tátil da escavação arqueológica Lapa do Santo.

Fonte: Fotografia Ader Gotardo (Acervo do MAE-USP).

Figura 18 - Maquete tátil da escavação arqueológica Lapa do Santo.

Fonte: Fotografia Ader Gotardo (Acervo do MAE-USP).

1.4 A publicação “Recursos Pedagógicos no Museu de Arqueologia e Etnologia da USP”: breve apresentação

Os professores e educadores que participam da formação específica para o Recurso Pedagógico de Arqueologia brasileira com a Seção Técnica de Educação para o Patrimônio do MAE-USP, recebem um exemplar da publicação intitulada “Recursos Pedagógicos no Museu de Arqueologia e Etnologia da USP”, organizada por Camilo de Mello Vasconcellos (Ver figura 19), que tem o objetivo de “[...] divulgação e discussão de temáticas relativas à arqueologia brasileira e sua abordagem educacional” (VASCONCELLOS, 2014, p. 11).

Figura 19 – Capa da publicação “Recursos Pedagógicos no Museu de Arqueologia e Etnologia da USP”.

A publicação foi organizada para discutir os principais conceitos que envolvem os conjuntos de maquetes táteis e caixas de artefatos arqueológicos, contribuindo com o trabalho dos professores e educadores. Nos dois textos de apresentação e na introdução, os autores destacam a importância do material, seus objetivos e a possibilidade de “[...] propiciar, junto ao público escolar, uma experiência de aprendizagem que fosse ao mesmo tempo lúdica e significativa” (VASCONCELLOS, 2014, p. 12).

Na sequência encontram-se textos com conteúdos gerais: 1. Explicação sobre o que é Arqueologia, imagens de escavações (Ver figura 20) e do trabalho do arqueólogo em laboratório; 2. Discussão do conceito de patrimônio

e suas relações com museus e a Arqueologia; 3. Texto sobre o papel social da Arqueologia brasileira, destacando as discussões que o recurso pedagógico pode gerar: memória, representação, patrimônio, identidade, alteridade etc.

Figura 20 – Parte do texto “O que é Arqueologia?” escrito por Paulo DeBlasis.

Após as explicações gerais, quatro textos escritos por arqueólogos apresentam o contexto das pesquisas, os sítios arqueológicos e outras informações sobre o que está representado em cada um dos conjuntos do Recurso Pedagógico de Arqueologia brasileira. Com estes textos, o professor pode explorar os conteúdos das maquetes e fazer uma análise detalhada com seus alunos.

Por exemplo, no texto sobre as Casas Subterrâneas encontram-se fotografias de locais onde foram encontradas essas estruturas (Ver figura 21). Já no texto específico sobre a Amazônia, referente ao conjunto de maquetes e artefatos arqueológicos da Amazônia Central, parte do conteúdo discorre sobre a reapropriação de artefatos arqueológicos por comunidades localizadas sobre sítios arqueológicos (Ver figura 22).

Figura 21 – Parte do texto “Casas subterrâneas: a arqueologia nas regiões Sul e Sudeste do Brasil” escrito por Marisa Coutinho Afonso.

Figura 22 – Parte do texto “Amazônia desconhecida: a ocupação humana milenar na floresta” escrito por Carla Gibertoni Carneiro.

O texto seguinte contém orientações gerais para o uso do recurso pedagógico, com sugestões de como preparar o espaço e o grupo de alunos para a atividade com as maquetes, como estimular a observação, fazer comparação entre maquetes e artefatos arqueológicos etc. Na figura 23 encontra-se um possível roteiro de observação.

Figura 23 – Roteiro de observação das maquetes e objetos.

Finalmente, uma sequência de quatro textos apresentam possibilidades de como utilizar cada um dos quatro conjuntos do recurso pedagógico, com explicações específicas sobre cada maquete (Ver figura 24), quais discussões elas podem proporcionar e detalhes dos artefatos arqueológicos, como, por exemplo, nome, como foi produzido e como possivelmente era utilizado.

Figura 24 – Parte do texto sobre o conjunto educativo da Amazônia central.

Ao final da publicação, após as referências bibliográficas, o professor encontra referências gerais e específicas: sugestões de leitura para o conjunto geral das maquetes e sugestão de leituras específicas. Essas sugestões englobam livros, teses, dissertações, outras publicações do MAE-USP e WebSites.

1.5 Do processo curatorial do Recurso Pedagógico do MAE-USP para a justificativa da pesquisa

Este capítulo teve como principal objetivo apresentar, por meio de análise detalhada, o processo curatorial do Recurso Pedagógico do MAE-USP, apontando a importância do trabalho interdisciplinar com os diferentes profissionais envolvidos. Considera-se que a possibilidade de compartilhar ideias e construir o recurso em conjunto fez com que as maquetes, caixas de objetos arqueológicos e mesmo a publicação de apoio pudessem representar da melhor forma as pesquisas realizadas, contribuindo para a construção do conhecimento com professores e alunos que utilizarem o recurso.

Buscou-se estabelecer uma relação entre a interpretação do arqueólogo envolvido na pesquisa do sítio arqueológico, os artefatos das caixas de objetos, os desdobramentos das informações compartilhadas por eles com a designer Dayse Tarricone, chegando à produção de cada uma das maquetes e, compreendendo que as pessoas que utilizarem cada um dos conjuntos também irão apresentar sua interpretação, podendo compreender o processo da pesquisa arqueológica.

O Recurso Pedagógico apresentado, elaborado por uma instituição museológica, o Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, se constituiu em uma ferramenta comunicacional do museu. Esta ferramenta possibilita a divulgação e a construção do conhecimento arqueológico junto com os professores e alunos interessados em utilizá-lo.

Considerando que os três recursos fazem referência a sociedades indígenas pré-coloniais no Brasil, entende-se que a sua utilização em sala de aula pode apresentar outra visão sobre a história indígena e despertar o interesse dos alunos para compreender como a Arqueologia pode relatar aspectos das sociedades indígenas que aqui viveram.

Assim como a descrição detalhada das maquetes e artefatos das caixas de objetos arqueológicos acredita-se ser fundamental analisar alguns temas que envolvem o Recurso Pedagógico do MAE-USP a fim de justificar a importância da existência desses conjuntos produzidos pelo Museu, que estão disponíveis para o público. O capítulo 2 apresentará o embasamento teórico necessário para que, finalmente, no capítulo 3 a metodologia de pesquisa seja desenvolvida para a análise do Recurso Pedagógico do MAE-USP a partir da repercussão da utilização do mesmo por professores e alunos de diferentes escolas e faixas etárias.

Capítulo 2:

Discussão Teórica: musealização da Arqueologia, Materiais Didáticos e História Indígena.

Este segundo capítulo tem como objetivo apresentar e discutir alguns conceitos e temáticas importantes para o desenvolvimento da pesquisa. Acredita-se que para analisar o potencial do Recurso Pedagógico do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP é necessário destacar as questões que envolvem a musealização da Arqueologia, a educação nos museus, a relação museu-escola, a Arqueologia em sala de aula, a produção de materiais didáticos e os conteúdos curriculares sobre Arqueologia e História Indígena.

Considerando o pouco contato da sociedade brasileira com a Arqueologia, destaca-se o papel fundamental dos museus na divulgação do conhecimento produzido, com ênfase na ação educativa voltada para o público escolar. Os produtos comunicacionais desenvolvidos pelo MAE-USP podem ser grandes aliados no trabalho do professor e, principalmente, no contato dos alunos com uma fonte diferente da escrita e das imagens: a cultura material¹⁸.

Assim sendo, por meio de discussão bibliográfica, pretende-se defender a função educacional da Arqueologia exercida pelo museu e seu papel de compartilhar e construir o conhecimento com diferentes camadas da sociedade. Com isso justifica-se a escolha em analisar o impacto da utilização do Recurso Pedagógico do MAE-USP por professores e alunos nas escolas, acreditando que o recurso é um mediador de grande importância entre museu e escolas e tem como proposta a divulgação das pesquisas, a construção do conhecimento e a aproximação entre educação formal e não formal e uma nova forma de acessar o conhecimento por meio desse recurso.

¹⁸ “Por cultura material poderíamos entender aquele segmento do meio físico que é socialmente apropriado pelo homem. Por apropriação social convém pressupor que o homem intervém, modela, dá forma a elementos do meio físico, segundo propósitos e normas culturais”. (MENESES, 1983, p. 112).

2.1 Arqueologia: musealização e comunicação

O processo de formação e desenvolvimento da Arqueologia enquanto disciplina e área de pesquisa acadêmica é longo e passou por diversas mudanças, diferentes métodos de trabalho, distanciamentos e aproximações com a sociedade. Apesar de sua importância e potencial de estudo de povos que deixaram sua história registrada em vestígios materiais, os conhecimentos da Arqueologia ainda não são devidamente compartilhados com a sociedade em geral.

Algumas produções da mídia, como filmes de aventura, por exemplo, contribuem com a divulgação de mitos relacionados ao trabalho dos arqueólogos e aos artefatos que esses profissionais encontram. Neste caso construiu-se um estereótipo do arqueólogo aventureiro e caçador de tesouros, como o personagem Indiana Jones¹⁹, um dos maiores fenômenos de bilheteria da indústria cinematográfica norte americana.

No caso do Brasil, tem-se um agravante. A não existência de grandes monumentos representativos de sociedades do passado, como as pirâmides egípcias ou as construções dos Maias na América Central e México ou os Incas no Peru, prejudica o interesse da população pela Arqueologia, reforçando o senso comum dos grandes tesouros e desconsiderando as populações indígenas pré-coloniais como produtores de cultura e que atualmente podem trazer características e indícios de seu modo de vida e relações com o ambiente, como está representado nas maquetes táteis de Arqueologia brasileira do MAE-USP, descritas no capítulo 1. Segundo Cristiana Barreto (1999-2000, p. 34):

A arqueologia no Brasil é marcada não só pela falta de identificação étnica e cultural com o passado indígena, mas ainda sofre o agravante do caráter pouco monumental e modesto do patrimônio material, em grande parte perecível e de difícil conservação, dificultando ainda mais a valorização e identificação cultural com este patrimônio por parte da sociedade em geral.

¹⁹ Este é o personagem principal de uma série de filmes do cineasta George Lucas, dirigidos por Steven Spielberg: "Indiana Jones e os caçadores da arca perdida" (1981), "Indiana Jones e o templo da perdição" (1984), "Indiana Jones e a última cruzada" (1989) e "Indiana Jones e o reino da caveira de cristal" (2008).

Maria Cristina Oliveira Bruno, em sua tese de doutorado (1995), apresenta considerações para o que chama de “estratigrafia do abandono”, sobre o desinteresse pela Arqueologia por parte daqueles que buscaram “explicar” o Brasil.

Essa pode ser uma das justificativas para a Arqueologia não ter um protagonismo no Brasil e muitas vezes ser colocada como complementar aos estudos da História. O processo de abandono envolveu a ocupação do território brasileiro, destruição de vestígios, a imposição da escrita e “[...] a visão de que os processos preservacionistas representam oposição ao progresso” (BRUNO, 1995, p. 15).

Outra questão é a falta de divulgação por parte dos arqueólogos, que nem sempre compreenderam a necessidade de alargar o campo de comunicação de suas pesquisas, restringindo o acesso às informações apenas ao meio acadêmico, aqueles que são familiarizados com os temas e “falam a mesma língua”. Segundo Elizabete Tamanini (1999, p. 341), “[...] as contribuições advindas da ciência arqueológica, no caso do Brasil até aproximadamente a década de oitenta, foram demasiadamente restritas ao mundo dos arqueólogos, e com raras exceções se teorizou a respeito”. Porém, essa realidade vem mudando nos últimos anos:

Within academic archaeology during the past twenty or so years there has been an increase in the number of archaeologists who have argued for the extension of teaching about archaeology to an audience wider than their own students (STONE, 1994, P. 15).²⁰

Estender o ensino da Arqueologia requer encontrar os melhores métodos para divulgar as pesquisas, considerando uma linguagem e atividades apropriadas para cada público. Assim, vale destacar que “[...] a socialização do conhecimento arqueológico depende de processos sistêmicos de comunicação” (BRUNO, 1995, p. 33).

Nesse sentido, museus são um dos possíveis, e talvez os principais, aliados no desenvolvimento de um diálogo entre Arqueologia e sociedade. A comunicação por meio de ações museológicas seja exposições e/ou ações

²⁰ Tradução Livre: Dentro da arqueologia acadêmica durante os últimos vinte anos, tem havido um aumento no número de arqueólogos que defendem a extensão do ensino sobre arqueologia para um público mais amplo que seus próprios alunos.

educativas, atua como mediação entre o conhecimento produzido a partir das pesquisas sobre determinado vestígio arqueológico e os diferentes públicos que acessam os museus.

Em nossa concepção, o fim último da atuação e pesquisa arqueológica é a publicização do conhecimento produzido a partir dessa ciência. Contribuindo, assim não apenas com a divulgação do conhecimento científico, mas também com a valorização e preservação de nosso patrimônio cultural. Uma das estratégias auxiliares à publicização da Arqueologia é exposição do patrimônio arqueológico em museus, ou seja, a musealização da arqueologia (CARDOSO, 2013, p. 22).

A comunicação do patrimônio arqueológico é parte fundamental na divulgação das pesquisas e retorno para a sociedade, e os museus podem fazer esse intercâmbio, contribuindo para a valorização das descobertas arqueológicas e do trabalho do arqueólogo, assim como na apresentação de outras fontes para as pessoas conhecerem o passado, indo além dos registros escritos.

A musealização da Arqueologia passou por diversas fases²¹, sendo que as coleções já estiveram presentes em diferentes tipologias de museu. Segundo Bruno (1995, p. 37), as coleções arqueológicas estão relacionadas à gênese da história dos museus e, no caso da América Latina, constituíram parte do acervo dos museus de História Natural criados no final do século XIX em países como Colômbia, Argentina, Costa Rica, Venezuela, Chile e Brasil. (BRUNO, 1995, p. 60).

O entrelaçamento entre a Arqueologia e a Museologia se dá por meio do resultado das pesquisas e da comunicação, considerando o diálogo interdisciplinar entre esses dois campos de conhecimento. Bruno (1995, p. 142) resume essa relação afirmando que:

A Arqueologia evidencia facetas das sociedades, descobre peculiaridades de um passado às vezes esquecido e faz aflorar os indicadores da memória, mas não tem potencialidades

²¹ Em artigo cujo título é “Dois enquadramentos, um mesmo problema: os desafios da relação entre museus, sociedade e patrimônio arqueológico”, Camila A. de Moraes Wichers apresenta um quadro (2013/2014, pp. 20 e 21) com a seguinte divisão: 1. Primeiro Movimento (Século XIX-1920): Convergência e cumplicidade entre Museus e Prática Arqueológica; 2. Segundo Movimento (1920-1950): Estranhamento entre Museus e Prática Arqueológica; 3. Terceiro Movimento (1950-1990): Consolidação do afastamento entre Museus e Prática Arqueológica; 4. Quarto Movimento (1990-atual): Caminhos de aproximação e rotas de afastamento entre Museologia e Arqueologia.

efetivas de comunicar-se em larga escala com a sociedade presente. Já a Museologia se estrutura como a área de conhecimento específica para viabilizar essa comunicação, mas depende, evidentemente, da produção de conhecimento próprio às áreas que estudam os indicadores da memória, como é o caso da Arqueologia.

A comunicação museológica faz parte da cadeia operatória das ações desenvolvidas pelos museus e acredita-se que ela é uma das etapas fundamentais, visto que de nada adianta a pesquisa e salvaguarda de um dado patrimônio se este não for compartilhado com o público. Assim, “é através da comunicação que o museu se faz visível à sociedade e ganha forma” (CURY, 2005, p. 14).

Na história dos museus, a importância da comunicação é algo recente e faz parte dos debates acerca do papel dessas instituições e sua função social no final do século XX. Segundo Marília Xavier Cury (2005, p. 30): “Em 1992, com a Declaração de Caracas, consolidou-se a ideia de museu como meio de comunicação e inseriu-se a ideia de processo de comunicação como uma das funções primordiais do museu [...]”.

Comunicar no museu é tarefa que demanda a participação dos diferentes setores e profissionais, podendo resultar em vários produtos comunicacionais que problematizem seu acervo diante das pesquisas realizadas e propostas de extroversão.

O acervo musealizado pode ser acessado pelas pessoas que procuram o museu de diversas formas, já que a exposição não é o único meio de comunicação, apesar de ser o mais comum e também o que os visitantes costumam entender como única atividade para se aproximar dos museus. Acredita-se que atividades realizadas fora das instituições, como, por exemplo, nas escolas, ou mesmo a divulgação do acervo através da internet possa contribuir para aproximar as pessoas dos objetos e despertar o interesse para a visita ao próprio museu.

Construir uma relação entre pessoas e objetos é o propósito das ações comunicacionais dos museus, sendo que estas devem facilitar a compreensão da cultura material pelo público, criando neste um sentimento de valorização do patrimônio, fundamental para sua preservação. No caso específico dos museus

de Arqueologia, Camila Azevedo de Moraes Wichers (2013/2014, p. 37) ressalta que:

A aproximação entre patrimônio arqueológico e sociedade encontra, assim, no diálogo com a Museologia e com os Museus – entendidos como um dos cenários do fazer museológico, um amplo campo de possibilidades. Um campo que potencializa a abertura de nossas seleções, coleções e narrativas para os diversos segmentos da sociedade. Para que esse patrimônio “faça sentido” no presente, sendo questionado, apropriado e reapropriado por diversos atores sociais.

Assim, considera-se que comunicar integra o ato de “fazer Arqueologia”, pois esta atua e é construído no presente e nos diálogos que podem existir entre artefatos arqueológicos, contexto em que estes foram encontrados, relações entre os diferentes artefatos e como as pessoas, sejam arqueólogos ou o público dos museus, elaboram uma interpretação para o significado desses objetos.

Essas questões justificam a importância da musealização da Arqueologia, cujo termo é apropriado pelo pesquisador português Mário Nuno do Bento Antas em sua tese de doutorado (2013) intitulada “A Comunicação Educativa como fator de (re)valorização do Patrimônio Arqueológico. Boas Práticas em Museus de Arqueologia Portugueses”. O conceito de *musealização da Arqueologia*, segundo Antas, foi criado por Maria Cristina Oliveira Bruno, cuja tese de doutorado já foi referida neste capítulo²².

Assim como Bruno, Antas defende a importância da comunicação museológica para a Arqueologia, principalmente ao considerar a necessidade de revalorização desse patrimônio, muitas vezes esquecido pela sociedade. O autor afirma que: “Com o advento do século XXI [...] o desafio dos museus não está só em comunicar, mas, sobretudo em comunicar corretamente, possibilitando aprendizagens significativas ao público” (ANTAS, 2013, p. 36).

Comunicar corretamente implica na elaboração de estratégias educativas eficientes para que o público que acessar o museu, dentro do próprio edifício ou à distância (por meio de materiais didáticos e sites da internet, por exemplo), consiga compreender as escolhas interpretativas com

²² BRUNO, Maria Cristina Oliveira. *Musealização da Arqueologia: um estudo de modelos para o projeto paranapanema*. 1995. Tese (doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

base nas pesquisas desenvolvidas a partir de seu acervo. Dessa forma, a (re)valorização do Patrimônio Arqueológico acontecerá por meio de “[...] todos os trabalhos arqueológicos, todas as ações de conservação e restauro, todas ações educativas e todas as ações de comunicação que visem a produção de conhecimento, divulgação e valorização do patrimônio arqueológico” (ANTAS, 2013, p. 88).

Diante dessa constatação, Mário Nuno do Bento Antas apresenta o conceito de Museologia Arqueológica Participativa, considerando os museus como pontes entre a Arqueologia e o Público, responsáveis por este ser “ativo e participativo no momento da transmissão e apropriação dos conhecimentos científicos” (ANTAS, 2013, p. 90):

A museologia arqueológica participativa visa a construção de estratégias de comunicação e de ambientes de aprendizagem, expressas em ações comunicativas e educativas no sentido de tornar os visitantes participativos, através da mediação, da museografia e dos recursos museográficos (ANTAS, 2013, pp. 46 e 47).

O autor propõe uma metodologia que permite o contato do público com a arqueologia, desenvolvendo ambientes de aprendizagem para os visitantes a partir dos seguintes *eixos de comunicação educativa*:

Figura 25 - Eixos da comunicação educativa na museologia arqueológica participativa.

Fonte: ANTAS, 2013/2014, p. 261

Dessa forma, a comunicação museológica se desdobra nas ações educativas, a partir da necessidade de mediar o patrimônio arqueológico. Assim, torna-se necessário analisar a relação entre Arqueologia e Educação,

considerando o museu como intermediário e as escolas como parceiras nesse processo de divulgação e construção compartilhada do conhecimento.

2.2 Arqueologia, Educação e os desdobramentos na relação museu-escola

O potencial educativo da Arqueologia compreende as múltiplas possibilidades de utilizar os conhecimentos produzidos por essa disciplina na formação de estudantes que visitam museus e mesmo em atividades na sala de aula, como ocorre com o Recurso Pedagógico de Arqueologia brasileira do MAE-USP. O caráter interdisciplinar, que dialoga com as diferentes disciplinas do currículo escolar pode contribuir em muitos projetos que desenvolvam as diversas habilidades interpretativas e de comparação de tempos históricos. Da mesma forma, a materialidade da Arqueologia pode ajudar no entendimento de conteúdos abstratos, distantes do presente e da realidade dos alunos. Alguns estudos apontam diferentes formas de inserir a Arqueologia na educação.

Em estudo realizado no início dos anos 1990, Francis P. Mcmanamon aborda o uso educacional e os diferentes públicos da Arqueologia, destacando a necessidade de mais e melhor educação do público sobre Arqueologia, considerando os interesses de cada um para que a comunicação deste conhecimento seja efetiva (1991, p. 123). Mcmanamon destaca que professores e estudantes “[...] desserves special attention because they present special opportunities” (1991, p. 124)²³.

Outra pesquisa fundamental para reforçar esse debate foi realizada por Márcia Bezerra de Almeida em seu doutorado, “O Australopiteco Corcunda: As Crianças e a Arqueologia em um Projeto de Arqueologia Pública na Escola” (2002). A partir da constatação de que “uma questão que se apresenta como obstáculo para o ensino da pré-história nas escolas é a formação dos professores e a inexistência de materiais didáticos adequados” (ALMEIDA, 2002, p. 43), o trabalho desenvolvido pela pesquisadora procurou pensar em uma forma de suprimir essa lacuna e “levar” a Arqueologia para a escola, aproximando os alunos de um conteúdo que nem sempre é compreendido e divulgado.

²³ Tradução Livre: [...] merecem atenção especial porque apresentam oportunidades especiais.

Almeida realizou uma experiência com os alunos de uma escola no Rio de Janeiro e afirma que a inclusão da Arqueologia em projetos educacionais é favorecida pela “[...] sua natureza interdisciplinar, a fascinação que exerce sobre as crianças e sua forma de investigação” (2002, p. 74) e conclui: “A imanência do ato de descobrir na Arqueologia sublinha seu potencial em projetos educativos” (2002, p. 86).

O estudo de Mário Nuno do Bento Antas, já citado anteriormente, também enfatiza o papel educativo da Arqueologia, como forma de revalorização do patrimônio. Ao qual se pode acrescentar a função de criar uma consciência crítica nos estudantes, pois “[...] archaeology has an educational role, in that it is a subject that requires students to work critically and carefully, without accepting any single ‘true’ version of the past” (STONE, 1994, p. 17)²⁴.

Para além de destacar a função do museu em divulgar o conhecimento Arqueológico, Antas aponta o papel da mediação educativa como um eixo fundamental da comunicação (2013, p. 265):

[...] entende-se por comunicação educativa em museus de arqueologia todas as acções educativas realizadas por mediadores educativos, exposições permanentes ou temporárias do museu e pelos recursos museográficos utilizados nas exposições para conseguir comunicar, de uma forma interactiva e/ou unilateral, com o seu público e, em última análise, ensinar arqueologia.

Finalmente, Leilane Patrícia de Lima concluiu sua pesquisa de doutorado (2014) na qual buscou aplicar uma proposta educativa de Arqueologia desenvolvida no ambiente formal de ensino, considerando a relação dos sujeitos com essa disciplina e com o passado arqueológico, avaliando o papel da escola na comunicação do conhecimento arqueológico.

Por meio das ações educativas de Arqueologia têm-se a chance de trabalhar, direta e indiretamente, questões relacionadas à cidadania, que dizem respeito à coletividade, à preservação do patrimônio cultural e natural, à atuação dos indivíduos em uma sociedade que é culturalmente plural. Na mesma medida, tais ações podem ajudar a construir ou reforçar habilidades cognitivas, como associar, comparar,

²⁴ Tradução Livre: [...] a arqueologia tem um papel educacional, na medida em que é um assunto que exige que os alunos trabalhem de forma crítica e cuidadosa, sem aceitar qualquer versão "verdadeira" do passado.

identificar, reconhecer, julgar, opinar etc (LIMA, 2014, pp. 223 e 224).

A Arqueologia pode proporcionar uma reflexão crítica entre os alunos, oferecendo recursos para que estes possam compreender questões sobre identidade cultural e estabeleçam relações com o patrimônio arqueológico:

Assim, a memória social ou coletiva, evidenciada a partir dos registros, vestígios e fragmentos, considerados conceitualmente como bens culturais de uma dada sociedade, constitui-se em referencial da identidade cultural e instrumento mediador entre sujeito histórico e a cidadania (TAMANINI, 1999, p. 340).

Os exemplos apresentados são alguns casos que justificam o potencial educativo da Arqueologia e as possibilidades de utilizar seu conhecimento em diferentes situações pedagógicas. Nos museus, a concretização dessa relação entre Arqueologia e Educação pode ser efetivada, visto que essa instituição se constitui em uma das principais formas de comunicação das pesquisas realizadas.

O histórico da educação praticada no interior das instituições museológicas apresenta um processo de distanciamento e aproximação do público, com diferentes apropriações e interesses. Eilean Hooper-Greenhill, ao analisar os visitantes dos museus, aponta que estes passaram de simples armazéns de objetos a lugares de aprendizagem ativa (1998, p. 9). “Ya no es suficiente coleccionar como fin en sí mismo; coleccionar se ha convertido en un medio para conseguir un fin, el de acercarse a las personas y conectar con sus intereses y necesidades” (HOOPER-GREENHILL, 1998, p. 9)²⁵.

Como parte da comunicação museológica, acredita-se que as ações educacionais podem ser caracterizadas como um dos principais objetivos dos museus, concordando com a afirmação de Elizabete Tamanini e Judith Steinbach (2015, p. 137): “Tem-se como pressuposto que a educação em museus é algo intrínseco a sua existência, estando ele aberto ou fechado”. Sobre a Educação em Museus e a forma como essas instituições se

²⁵ Tradução Livre: Não é mais suficiente colecionar como um fim em si mesmo; colecionar se tornou um meio para conseguir um fim, o de se aproximar das pessoas e se conectar com seus interesses e necessidades.

posicionam com relação a esse tema, Ulpiano T. Bezerra de Meneses (2000, p. 93) afirma:

A educação vem sendo percebida pelos museus não só como campo estratégico e de extraordinário potencial, mas até como aquele capaz de justificar por si só sua existência e, quem sabe, redimi-la dos pecados do passado, como o elitismo, o estetismo sedutor, o papel homologatório dos interesses dominantes, a alienação social, os compromissos ideológicos, etc, etc.

Promover diferentes atividades educativas, atraindo públicos diversos ao museu é uma forma de democratizar as instituições, facilitando o acesso e abrindo as portas para quem estiver interessado, construindo um diálogo que durante muito tempo não existiu, já que os museus nem sempre estiveram abertos para qualquer pessoa visitar. Esse diálogo deve ser estabelecido com cuidado e Meneses destaca quais são as premissas educativas que os museus devem praticar.

O autor aponta a necessidade de uma *educação com formação crítica* nos museus, afirmando que: “Identidade e história não podem ser objetivos de um museu, mas objetos seus de tratamento crítico – até mesmo para fundamentar uma ação educacional legítima e socialmente fecunda”. (MENESES, 2000, p. 95). Em segundo lugar, a importância do *conhecimento*, e não da mera informação, partindo do princípio de que os museus devem ser um lugar de perguntas, questionamentos, reforçando que: “A primeira tarefa educativa do museu é ensinar como ele deve ser usado” (MENESES, 2000, p. 96).

A terceira premissa é a *educação pelo objeto*, acreditando que a atuação educacional do museu depende do seu domínio, conhecimento e exploração da cultura material. Por fim, a questão da *educação e técnicas*, pois se deve utilizar a tecnologia de forma crítica (submetê-la aos propósitos e objetivos humanos) e não como algo que seja todo o trabalho educacional da instituição (MENESES, 2000).

Essas premissas e a confirmação da importância da educação para os museus se aproxima de um ponto fundamental neste debate, a relação entre museus e escolas e as possibilidades de diálogo entre essas instituições com o objetivo de promover o maior acesso ao patrimônio.

Constatamos de perto que Arqueologia, Museu e preservação são temas absolutamente distantes do cotidiano escolar brasileiro. Todavia, tais questões deveriam compor o grande cenário curricular, pois historicamente estão intimamente relacionadas ao processo de humanização (TAMANINI, 1999, p. 339).

O público escolar é um visitante tradicional dos museus. Na maioria das vezes é por meio da escola que muitas pessoas visitam pela primeira vez essa instituição. A forma como essas visitas ocorrem, quais as escolhas de professores e educadores, a metodologia utilizada e a participação dos alunos, mudou ao longo do tempo.

Em seu artigo “A favor da desescolarização dos museus”, Maria Margaret Lopes (1991) faz um breve histórico da educação nos museus e das diferentes maneiras com as quais se construiu a relação com as escolas, instituições de educação não formal²⁶. A autora fala da influência das teorias da “escola nova” na década de 1930 nas práticas escolares realizadas dentro do museu. Segundo ela:

Nesse contexto educacional, os educadores recuperaram os potenciais dos velhos museus, e colocaram-nos na ordem do dia. Assim, a geração de educadores sob a influência de Anísio Teixeira introduziu as ideias do uso educacional dos museus. Roquette Pinto vanguardou, durante sua gestão à frente do Museu Nacional (1926-1935), 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 (LOPES, 1991, p. 2).

Quase nada se altera até a década de 1960, quando foi elaborado o Plano Nacional de Museus, um órgão que concebia essas instituições como “agências educativo-culturais” com o “desenvolvimento de ações complementares ao ensino formal” (LOPES, 1991, p. 4), deixando mais claro o papel educacional dos museus.

²⁶ Maria Esther Alvarez Valente em artigo cujo título é “Educação e Museus: a dimensão educativa do museu” afirma que: “A educação não formal é a perspectiva que embasa as relações humanas de apropriação de saberes no interior das instituições como museus, que se dá na comunicação entre visitante e conhecimento, gerando um efeito educativo, ou seja, que corresponde de maneira geral ao desejo do educador de provocar a mudança de atitude dos indivíduos, em relação a um conhecimento” (2009, p. 92).

No contexto em que a autora escreveu seu texto, início da década de 1990, os serviços educativos da maioria dos museus brasileiros ainda não eram estáveis e acabavam realizando atividades com base nas metodologias utilizadas em sala de aula que não são apropriadas para o seu espaço, para o seu contexto e propostas pedagógicas diante da cultura material.

Durante muito tempo as situações de aprendizagem nos museus foram passivas, os alunos apenas trocavam de espaço para ter uma aula na qual as informações são passadas e sua função era anotar cada detalhe, copiando o conteúdo das legendas e outros suportes que tivessem dados dos objetos expostos. Sobre essa questão Lopes dá como exemplo o que chama de museus tradicionais “[...] com suas exposições estáticas e apoiadas em concepções de ensino centradas na transmissão de conhecimentos prontos e acabados, não exigem dos escolares ou do público em geral nenhuma outra habilidade que não a passividade” (LOPES, 1991, p. 5).

Ser a favor da desescolarização dos museus é buscar propostas para que este espaço, que tem um grande potencial educativo possa construir o conhecimento com os alunos a partir da interação, do diálogo e da troca de experiências. Para que isso seja possível, o diálogo tem que ocorrer previamente, entre educadores e professores. Em sua monografia, Livia Lara da Cruz (2006, p. 21) afirma que “[...] o diálogo aparece como condição imprescindível para que o profissional do museu familiarize-se com o cotidiano escolar [...]”.

Da mesma forma, o professor deve atuar como agente multiplicador, participando das atividades quando essas acontecerem dentro do museu ou sendo responsáveis por mediar a construção do conhecimento a partir da cultura material com seus alunos em sala de aula.

Essa relação é apresentada por Luciana Sepúlveda Köptcke com o nome de “parceria educativa”, um diálogo que proporcione melhores resultados nas ações do museu voltadas para escolas e que “[...] possibilitem aos alunos participantes desenvolver uma atitude positiva e uma prática autônoma de visita a instituições culturais do gênero” (KÖPTCKE, 2001/2002, p. 72).

As transformações apresentadas ocorreram ao longo do século XX, com a abertura de novos museus e o crescimento da preocupação com o viés

educativo das instituições. Em sua dissertação de mestrado, Luciana Conrado Martins estudou a relação museu/escola nas visitas escolares do Museu de Zoologia da USP (2006). A autora destaca o Seminário Geral da UNESCO sobre a Função Educativa dos Museus, que ocorreu no Rio de Janeiro em 1958 e afirma:

Ao longo do século XX, outras mudanças vão aliar-se a essas primeiras. Levados pelo aumento e diversificação do público, os museus não poderiam mais se contentar em apenas expor suas obras. Era necessário encontrar os meios para assegurar que os visitantes as entendessem e apreciassem. [...] É nesse momento que etiquetas acompanhando objetos expostos, visitas guiadas e empréstimo de obras para ensino, passam a fazer parte da rotina institucional (MARTINS, 2006, p. 22).

Os museus são locais privilegiados para a educação, trabalhando com a cultura material e estabelecendo um diálogo com as escolas. Dessa forma, podem ser os melhores canais para se comunicar os conhecimentos da Arqueologia, atingindo o público escolar, que nem sempre tem fácil acesso a essa disciplina.

Acredita-se que essa comunicação pode ser realizada também por meio do fornecimento de materiais didáticos, inclusive pelo fato de que são poucas opções que os professores têm para utilizarem com seus alunos. Esses materiais podem contribuir para fortalecer a relação museu-escola, incentivar a ida dos estudantes aos museus futuramente e, no caso das instituições com acervos de Arqueologia, aproximar essa disciplina da sala de aula.

É importante destacar que a relação estabelecida entre museus e escolas envolve pontos positivos e negativos. Como já foi apresentado, o museu pode ser um espaço para os alunos entrarem em contato com a cultura material, desenvolvendo suas habilidades críticas por meio das discussões proporcionadas pelas exposições, pela mediação dos educadores, pelos materiais didáticos do museu etc.

Apesar disso, os museus não podem ser vistos como um complemento da escola ou um local de ilustração para o conteúdo trabalhado em sala de aula. A atividade realizada a partir do acervo de um museu seja por meio de uma visita a exposição ou utilização de um material didático na escola, como o

Recurso Pedagógico de Arqueologia brasileira do MAE-USP, deve ter um propósito e fazer parte do planejamento dos professores.

Torna-se necessário reforçar o papel do diálogo entre as instituições, principalmente entre professores e educadores, para que a atividade educativa promovida pelo museu contribua efetivamente na formação dos alunos. Assim, os professores devem participar em todos os momentos da visita à exposição e/ou da atividade realizada na escola com algum material disponibilizado pelo museu.

O fortalecimento da parceria entre museus e escolas, ampliando o diálogo entre educação formal e não formal pode trazer bons resultados para as duas instituições. No caso das escolas, apresentar novas fontes de aprendizado além de incentivar os alunos a visitar diferentes estabelecimentos culturais. Para os museus, divulgar seu acervo para os alunos tem um alcance muito maior já que estes podem compartilhar entre amigos e familiares o conteúdo que aprenderam, contribuindo para um possível interesse dessas pessoas em visitar o museu, expandindo os debates e interpretações proporcionados pelas suas coleções e atingindo um público cada vez mais diverso.

2.3 Ensino de História, Arqueologia e a produção de materiais didáticos

A História é uma disciplina que, normalmente, os professores de ensino fundamental e médio têm dificuldade de realizar aproximações com a realidade de seus alunos, o que pode causar desinteresse ou mesmo o questionamento por parte de muitos estudantes sobre o sentido de se estudar História.

Os conteúdos abstratos e a falta de fontes concretas podem contribuir para esse distanciamento. O desafio dos professores é buscar alternativas, seja por conta própria ou com a ajuda e/ou financiamento de outras instituições. Buscar outras fontes, que possam dialogar com o que os alunos já têm acesso, como o livro didático, por exemplo, pode apresentar novas descobertas e facilitar na compreensão de certos conteúdos. Segundo Vasconcellos (2014, p. 12):

A utilização de materiais pedagógicos apresenta-se como essencial no processo de aprendizagem, pois permite que o educando seja estimulado a descobrir e estabelecer relações com o mundo que o cerca a partir dos diferentes elementos que compõe a estrutura desse tipo de recurso.

Uma das possibilidades é a produção de materiais pedagógicos pelos próprios professores. Em estudo realizado em 2013, Cristiane Fortes Lia, Jéssica Pereira da Costa e Katani Maria Monteiro destacaram a produção de material didático em sala de aula como forma de integração entre professores e alunos:

A produção de recursos didáticos está intimamente ligada às atividades práticas dos docentes. Estes recursos, de diferentes naturezas, muito contribuem para o aprendizado, ampliando o potencial interpretativo do conteúdo, rompendo o limite da exposição oral. No entanto, a concepção do material didático não deve ficar restrita a uma possibilidade ilustrativa às aulas do professor, nem, tampouco, corresponder à única fonte de informação sobre determinado conteúdo, o que, muitas vezes, acontece com o livro didático (LIA; COSTA; MONTEIRO, 2013, p. 43).

Assim, pode-se concluir que quanto mais fontes os estudantes tiverem acesso sobre cada conteúdo, melhor poderão compreender suas especificidades, principalmente sobre as diferentes versões de determinados acontecimentos da História.

No caso da cultura material, os alunos podem entrar em contato com vestígios de povos que por não possuírem escrita, acabaram sendo incluídos nos registros da História por meio da visão apresentada em documentos escritos, que não possuem ou incluem a sua “voz”, sendo silenciados e colocados como coadjuvantes.

Miriam Carbonera fez uma análise do impacto da Arqueologia na educação em escolas do oeste de Santa Catarina, considerando “[...] a importância da Arqueologia e do patrimônio arqueológico para o conhecimento da diversidade cultural dos segmentos étnicos que compõem a sociedade brasileira e que estão expressos na cultura material” (2003, p. 185). Segundo a autora, a produção didática não abrange as diferentes fontes históricas e a formação dos professores também é deficiente com relação ao ensino da Arqueologia na sala de aula.

Isso mostra o quanto a produção de materiais didáticos de apoio à prática pedagógica em sala de aula pode contribuir para o trabalho do professor, diversificando a forma como este aplica e desenvolve os conteúdos necessários com seus alunos. Aqui, considera-se como material didático todo recurso que apoie a prática pedagógica, contribuindo para o trabalho e o diálogo entre professores e alunos. Como aponta Antoni Zabala (1998, pp. 167 e 168):

Os materiais curriculares ou materiais de desenvolvimento curricular são todos aqueles instrumentos que proporcionam ao educador referências e critérios para tomar decisões, tanto no planejamento como na intervenção direta no processo de ensino/aprendizagem e em sua avaliação. Assim, pois, consideramos materiais curriculares aqueles meios que ajudam os professores a responder aos problemas concretos que as diferentes fases dos processos de planejamento, execução e avaliação lhes apresentam.

Algumas considerações e tipos de recursos serão apresentados a seguir, sem a intenção de esgotar o assunto, que vem crescendo e sendo alvo de vários pesquisadores. O objetivo é demonstrar a presença desses materiais e sua relevância para o processo de aprendizagem em sala de aula.

Com *show room* localizado em Arujá/SP, a empresa *Terra Brasilis Didáticos*, dentre outros materiais, comercializa réplicas, reconstituições e algumas amostras originais de artefatos arqueológicos, divididos em Kits e peças vendidas separadamente. O foco dos materiais não é a Arqueologia, porém existem algumas opções relacionadas a esta disciplina. Em seu site é possível encontrar esses produtos para venda e informações sobre o histórico da empresa:

A Terra Brasilis Didáticos foi criada por biólogos com experiência na área de ensino, com o propósito de produzir material didático diferenciado para os professores de biologia e ciências. Desde o início de suas atividades, em 1993, vem diversificando seus produtos e serviços, elaborando material para aulas práticas, aulas expositivo-teóricas, livros, guias e manuais, e em formação em EAD e vídeos educativos, lançando-se assim à produção eletrônica de documentários e à formação continuada na área da educação (TERRA BRASILIS DIDÁTICOS).

O *Kit Artefatos do Homem Pré-histórico* é uma das opções, no qual contém, por exemplo, uma reconstituição de ponta de flecha em sílex, uma

réplica de machado de pedra polida e uma réplica de talhador. Dentre as opções de objetos vendidos individualmente, encontra-se a réplica de um machado de pedra polida confeccionado em resina e uma réplica de uma ponta de flecha também confeccionada em resina. A média geral de custo desses materiais é de vinte a cento e cinquenta reais (TERRA BRASILIS DIDÁTICOS).

Essa opção de material didático nem sempre é viável para os professores, já que é necessário um investimento financeiro. Dessa forma, torna-se fundamental a produção de materiais pedagógicos por instituições que forneçam gratuitamente os mesmos para a utilização em sala de aula.

O Núcleo de Estudos do Patrimônio e Memória da Universidade Federal de Santa Maria (NEP/UFSM), no Rio Grande do Sul, possui um projeto intitulado *Construindo Maquetes: um suporte lúdico para o ensino da História*: “Este projeto busca a criação e utilização de maquetes para o ensino de Arqueologia e Pré-História para alunos do Ensino fundamental” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2004). Em seu site está disponível um link para um vídeo no *YouTube* com informações detalhadas e imagens das maquetes, no qual se encontra a seguinte descrição:

Iniciado no ano de 2006, o projeto *Construindo Maquetes: um suporte lúdico para o ensino da História* é uma das propostas do Núcleo de Estudos do Patrimônio e Memória NEP/UFSM, que entre outras ideias visa a utilização da metodologia da educação patrimonial em sala de aula, utilizando-se do meio visual para alcançar seus objetivos. Atualmente, o projeto conta com sete maquetes prontas: Sambaqui; Cerritos; As diferenças entre Paleontologia e Arqueologia; Igreja de Santo Amaro; Casa Subterrânea; O Tumbeiro Negro; e Casa Guarani (SOARES, 2009).

Finalmente, uma instituição que pode contribuir muito com a produção de materiais didáticos voltados para o professor utilizar em sala de aula são os museus, sendo que estes também serão beneficiados divulgando seu acervo para potenciais futuros visitantes. Essa atividade envolve o empréstimo de peças do acervo, réplicas, kits elaborados especialmente para os professores e alunos etc. Segundo Rosemary Aparecida Cardoso, na década de 1920, no Brasil, “[...] o Museu Nacional implementa uma política de empréstimo de peças do seu acervo para escolas cariocas” (2013, p. 70).

Esse processo de criação e empréstimo de materiais didáticos pelos museus no Brasil se ampliou ao longo dos anos, concentrado no trabalho realizado pelos setores educativos dessas instituições. Para dar visibilidade aos materiais educativos museais, Martha Marandino, Luciana Monaco, Marcia Fernandes Lourenço, Juliana Rodrigues e Fernanda Pardini Ricci publicaram um livro cujo título é: “Educação em Museus e os Materiais Educativos” (2016). As autoras reuniram materiais de vários países, criando um acervo, que vem sendo organizado pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Divulgação em Ciência (GEENF), da Faculdade de Educação da USP, a partir de coletas feitas pelos seus membros desde 2002 (MARANDINO et al., 2016, p. 6).

A organização e divulgação dos materiais educativos concebidos pelos museus têm vários fatores de importância, pois além da visibilidade que já foi colocada, pode estimular que instituições que ainda não produzem esse tipo de material possam construir iniciativas e diversificar seu trabalho nas visitas realizadas dentro dos museus e também contribuir com o trabalho do professor por meio de conjuntos voltados para o empréstimo e utilização em sala de aula. Ao destacar o objetivo do livro, as autoras afirmam que: “Em especial, desejamos que esta publicação estimule os museus a produzirem mais e melhores materiais educativos para qualificar ainda mais sua atuação junto aos seus diferentes públicos” (MARANDINO et al., 2016, p. 7).

Com relação à atuação dos museus com seus diferentes públicos, Hooper-Greenhill (1998, p. 192) afirma que essas instituições “[...] son actualmente muy conscientes de que necesitan ampliar su público y tener más peso en más sectores de la sociedad”²⁷. Dessa forma, essa autora apresenta um quadro com um esquema das possibilidades de ação educativa dos museus, a partir do pressuposto de que: “La educación que brindan los museos se puede encontrar en los museos y fuera de ellos” (HOOPER-GREENHILL, 1998, p. 191)²⁸.

²⁷ Tradução Livre: [...] são atualmente muito conscientes de que precisam expandir seu público e ter mais peso em mais setores da sociedade.

²⁸ Tradução Livre: A educação oferecida pelos museus pode ser encontrada nos museus e fora deles.

Ela chama de “Educação direta” aquela realizada dentro do prédio do museu, considerando as seguintes atividades: “experimentación”, “dibujo”, “prácticas”, “intercambio de ideas”, “dramatización”, “conferencias” e “talleres”²⁹. Já para a “Educação a distância”, Hooper-Greenhill destaca: “muestras temáticas”, “exposiciones”, “publicaciones”, “vídeos”, “materiales del profesor”, “servicios de préstamo” e “museo móvil”. (HOOPER-GREENHILL, 1998, p. 192)³⁰.

Dentre essas possibilidades diversas, encontram-se os materiais do professor e os serviços de empréstimo, já apontados aqui como ação importante do museu como forma de apoiar a prática pedagógica em sala de aula e também de divulgação e incentivo para o uso educativo do seu acervo.

Os museus com acervos de Arqueologia são potenciais contribuintes de materiais pedagógicos para serem utilizados dentro das instituições ou nas escolas, como uma forma diversificada de comunicação de suas pesquisas e uma estratégia para atingir diferentes públicos que acessam o museu e construir o conhecimento nesse espaço de maneira compartilhada.

Uma experiência importante e que já ocorre desde a década de 1980 são os materiais didáticos elaborados pelo Museo del Oro, localizado em Bogotá, Colômbia. Com o título “O museu vai para a sua escola”³¹, o projeto foi lançado em 1987 e tinha como objetivo a elaboração de maletas didáticas sobre a sociedade pré-colombiana, com base na coleção arqueológica do museu. (CERÓN e MZ-RECAMAN, 1994, p. 150).

Essas maletas didáticas continuam sendo oferecidas. No site do Museo del Oro é possível encontrar informações sobre o conteúdo desse material educativo e como é realizado o seu empréstimo. Consideradas como pequenas exposições interativas, elas contêm artefatos arqueológicos e acompanham uma cartilha para o professor com explicações sobre os objetivos, temáticas e sugestões de atividades (MUSEO DEL ORO).

²⁹ Tradução Livre: “experimentação”, “desenho”, “práticas”, “troca de ideias”, “dramatização”, “conferências” e “oficinas”.

³⁰ Tradução Livre: “mostras temáticas”, “exposições”, “publicações”, vídeos”, “materiais para professores”, “serviços de empréstimo” e “museu móvel”.

³¹ Tradução Livre.

O Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville (MASJ), em Santa Catarina, vem desenvolvendo ações educativas em parceria com escolas e elaborando materiais didáticos desde a década de 1970. O projeto *O Museu na Escola*, iniciado na década de 1980 “[...] consistia em transportar ‘maletas pedagógicas’ às escolas para apresentação *in loco*” (TAMANINI e STEINBACH, 2015, pp. 140 e 141). Na década seguinte: “Em 1991, diante da necessidade de subsidiar os trabalhos educativos junto à pesquisa de salvamento, o museu criou um Kit Didático em substituição ao projeto anterior e a exposição itinerante SOS Sambaquis” (TAMANINI e STEINBACH, 2015, p. 141). Atualmente, o MASJ possui um Kit Didático como parte de seu programa de comunicação:

O Kit Didático do MASJ foi elaborado para dar suporte as aulas de pré-história regional, biologia, geografia e outras áreas afins. Este material é composto por um esqueleto e seis gavetas que tratam de temáticas como alimentação, tecnologia, esqueleto humano e estimativas de sexo e idade. O MASJ disponibiliza o kit didático para escolas (MUSEU ARQUEOLÓGICO DE SAMBAQUI DE JOINVILLE).

Chegando ao *locus* desta pesquisa, o Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, desde a sua criação, se preocupa com o atendimento de escolas e a elaboração de materiais pedagógicos para serem utilizados no museu ou em outras instituições, principalmente nas escolas.

Devem-se ressaltar as atividades desenvolvidas com os materiais didáticos concebidos pelo LABECA, Laboratório de Estudos sobre a Cidade Antiga do MAE-USP. Em sua dissertação de mestrado, Ana Paula Moreli Tauhyl (2013) fez uma análise de ações realizadas com duas turmas de primeiro ano do ensino médio utilizando maquetes das cidades gregas da Poseidônia, Priene, Olinto e Selinonte, todas produzidas pelo LABECA. A autora destaca a importância do contato dos alunos com algo concreto por meio do aprendizado de como explorar as maquetes.

Já sobre as ações da Seção Técnica de Educação para o Patrimônio do MAE-USP, por meio de uma capacitação com os educadores, professores podem retirar conjuntos para empréstimo de materiais pedagógicos relacionados à Arqueologia e à Etnologia, que são: Kit de Objetos Arqueológicos e Etnográficos, Kit de Objetos Infantis Indígenas, Maleta Origens

do Homem e, finalmente, o Conjunto de Maquetes Táteis e objetos de Arqueologia brasileira, que é o foco desta pesquisa.

A utilização desses recursos possibilita também facilitar o processo de aprendizagem, pois propicia o vivenciar de experiências concretas ao mesmo tempo em que desperta o interesse do educando por meio da manipulação de diversos suportes, nesse caso as maquetes e os artefatos arqueológicos (VASCONCELLOS, 2014, p. 12).

Considerando esse potencial do Recurso Pedagógico de Arqueologia brasileira do MAE-USP, acredita-se ser importante avaliar o impacto da utilização das maquetes táteis e caixas de artefatos em sala de aula, principalmente na concepção que os alunos têm sobre a História Indígena. A fim de estabelecer uma reflexão fundamentada, o próximo tópico visa apresentar uma discussão bibliográfica que sirva de base para as análises e reflexões da utilização do material por professores e alunos.

2.4 Identidade Nacional e a construção de um imaginário: reflexos na sala de aula e no ensino da História Indígena.

Os museus são instituições que refletem o seu tempo e a trajetória de muitos deles relaciona-se diretamente com as questões que envolvem a formação de cada país, a afirmação de identidades e a construção de uma memória nacional. No caso da América Latina, os países recém independentes das colônias europeias, ao longo do século XIX utilizaram os museus como um dos meios para fortalecer e consolidar seu processo de formação da nação, a partir de um ideal de modernidade e progresso.

No Brasil, esse procedimento envolveu a dedicação de intelectuais em escrever uma “História do Brasil”, tendo como objetivo um projeto de nação e de identidade nacional, a partir de escolhas estratégicas para narrar essa história, construindo um imaginário sobre a formação do país, predominando a visão do colonizador europeu e diminuindo a participação das outras etnias. No caso dos povos indígenas, Camilo de Mello Vasconcellos (2015, p. 234) destaca:

[...] caberia fazer menção à questão do ensino de História que, ao abordar a problemática indígena, historicamente se apoiou

em interpretações presentes nas obras de Varnhagen e Von Martius, que a partir do século XIX serviam a um projeto de nação e de identidade nacional conservador forjado no âmbito da produção do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

A elaboração desse imaginário sobre os povos pré-coloniais, por meio de textos e imagens, contribuiu para a divulgação de um perfil sobre os indígenas, congelando sua participação na história do país e concentrando esta abordagem apenas para o momento da chegada dos portugueses ao território, apagando sua existência anterior a esse fato, diminuindo os conflitos, construindo a imagem do “bom selvagem” e, principalmente, a partir dessa exclusão no passado, ter como consequência o silenciamento acerca da existência e dos direitos indígenas no presente.

“A solução aplicada tanto no Novo quanto no Velho Mundo foi encontrada na história, ou melhor, na história montada em determinados enredos” (ANDERSON, 2008, p. 269). A afirmação de Benedict Anderson no capítulo “Memória e Esquecimento” de seu livro *Comunidades Imaginadas* resume o papel atribuído à História na formação de diversas nações, tendo como objetivo a construção de um imaginário sobre um passado ideal que servisse aos interesses das classes dominantes partindo de uma suposta coesão social, por meio de tradições inventadas³² sobre as quais “[...] tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado” (HOBSBAWM, 2008, p. 9).

Esse passado deveria atender às necessidades do presente e, no caso das jovens nações da América Latina, a construção de uma história para o país tornou-se uma das formas de consolidar os projetos de independência e, principalmente, contribuir para a homogeneização da sociedade, apagando as diversidades culturais, construindo uma narrativa em direção à modernidade e o progresso, valorizando a visão do europeu e diminuindo a participação de nativos e africanos na história. A ideia de uma fraternidade entre os diferentes povos é destacada por Anderson (2008, p. 276):

³² Ulpiano T. Bezerra de Meneses (1993, p. 210) define que “[...] a identidade se fundamenta no presente, nas necessidades presentes, ainda que faça apelo ao passado – mas é um passado também ele construído e reconstruído no presente, para atender aos reclamos do presente. Por isso é que um historiador como Hobsbawm (2008) tanto insistiu na ‘invenção’ das tradições”.

[...] os nacionalismos crioulos nas Américas são particularmente esclarecedores. Pois, de um lado, os estados americanos, durante muitas décadas, foram fracos, efetivamente descentralizados e bastante modestos em suas ambições pedagógicas. Por outro lado, as sociedades americanas, em que os colonos ‘brancos’ eram contrapostos aos escravos ‘negros’ e aos ‘nativos’ semiexterminados, estavam internamente divididas de uma maneira sem nenhum paralelo na Europa. Mas a criação de imagens daquela fraternidade, sem a qual não pode nascer a ideia de um fratricídio tranquilizador, aparece muito cedo, e com uma popularidade curiosamente autêntica.

Construir e reconstruir esse passado no presente, segundo Meneses (1993), envolve a eliminação de diversidades e tensões, criando uma imagem única da nação, sendo que os museus seriam recursos estratégicos a serviço das identidades. Segundo o autor, “[...] é explícita a demanda de jovens nações, de utilizar os ‘museus nacionais’ para alimentar seu próprio projeto de identidade (‘projeto’, obviamente, pressupõe pré-existência com relação à identidade)” (MENESES, 1993, p. 212).

Sobre essas questões, ao discutir as políticas patrimoniais no Equador, Santiago Cabrera Hanna (2014) apresenta um passado nacional projetado como coletivo, colocando em segundo plano a diversidade cultural e os conflitos étnicos. O autor descreve a antiga exposição do Museu Nacional do Equador como sendo “Adornos da essência nacional” que:

[...] atraviese la época de la conquista y el mundo colonial como un tránsito deslumbrante por el arte religioso (como si toda aquella época se explicase exclusivamente como el escenario de la Escuela Quiteña, ausente de indígenas, mujeres, gremios y actores populares urbanos) y nos deposite, luego, en la época independentista y republicana – como escenario de grandes y masculinas campañas militares, lustrosos uniformes recién tinturados, caudillos de todo pelaje y las impresiones de uno que otro geógrafo, embajador o naturalista venido de la vieja Europa (CABRERA HANNA, 2014, p. 3).³³

³³ Tradução Livre: [...] atravessa a época da conquista e do mundo colonial como um trânsito deslumbrante pela arte religiosa (como se toda aquela época fosse explicada exclusivamente como o cenário da Escola Quiteña, ausente de indígenas, mulheres, grêmios e atores populares urbanos) e nos deposite, então, na época da independência e republicana - como cenário de grandes e masculinas campanhas militares, uniformes recém-tingidos e lustrosos, caudilhos de todas as peles e as impressões de um ou outro geógrafo, embaixador ou naturalista que veio da antiga Europa.

O museu atende ao discurso patrimonial oficial, dando ênfase à evolução, ao apresentar uma “linha da história” em direção ao progresso, desvalorizando a herança dos povos pré-coloniais por meio da apresentação de objetos selecionados que “[...] legitiman la visión sobre el pasado nacional de un sector específico de la población que lo proyecta como colectivo” (CABRERA HANNA, 2014, p. 5)³⁴.

Para tornar legítimo o passado de um setor da população, os objetos são colocados, segundo o autor, como “janelas para o passado” e não como “representações”, fazendo com que as discussões sobre a diversidade cultural e os conflitos étnicos e sociais não aconteçam, assim como a história dos povos indígenas, fortalecendo os ideais de mestiçagem “[...] y recorre un régimen de historicidad destinado a legitimar este relato como inherente a una comunidad de dimensiones homogéneas” (CABRERA HANNA, 2014, p. 4)³⁵.

O lugar dos povos indígenas na história e nos museus envolve um debate sobre o lugar dessas populações também na contemporaneidade, já que ao excluí-los ou congelá-los no passado, pode ter como consequência uma marginalização no presente. A forma como os indígenas são apresentados, em quais tipologias de museus ou capítulos da história de cada país eles aparecem, denota interesses dos responsáveis pela formação dessas instituições e pela escrita dessas narrativas.

A fim de comparar como o indígena é representado em dois museus na Argentina – Museu Histórico Nacional da República Argentina (MHN) e Museu Etnográfico (ME) – Andrea Roca realizou um estudo das exposições e visitas guiadas com o objetivo de “[...] indagar como, a partir desses sistemas, se organizavam as narrativas sobre *nós* e os *outros*, imaginando e representando diferentes construções da nação argentina” (ROCA, 2008, p. 105).

Roca aponta a mesma vocação do Museu Histórico Nacional, entre os anos de 1889 e 2006, de expor uma única versão da história argentina, com foco no nascimento e formação de um estado nacional, excluindo indígenas, negros e imigrantes, buscando “[...] ‘manter viva’, à maneira de exemplo, a

³⁴ Tradução Livre: [...] legitimam a visão sobre o passado nacional de um setor específico da população que o projeta como coletivo.

³⁵ Tradução Livre: [...] e recorre a um regime de historicidade destinado a legitimar esse relato como inerente a uma comunidade de dimensões homogêneas.

presença dos personagens que tinham forjado a pátria e seu destino ‘inexorável’ de nação independente” (ROCA, 2008, p. 107). Dessa forma, o Estado poderia construir e regular as identidades sociais:

A construção de um ‘cidadão argentino’ implicava criar, ao mesmo tempo, outro sujeito político, um *nós*; o MHN tinha a possibilidade de contribuir nesse processo de inscrição cultural, produzindo sistemas de significados através dos quais representar um *nós* – e também um *outro* – criando determinadas estruturas de reconhecimento (ROCA, 2008, p. 107).

Ao relatar a representação do outro, das sociedades indígenas, a autora descreve um espaço pequeno e com poucos objetos, a sala chamada de “Culturas Indígenas”. Além disso, o guia justifica o tamanho do local dizendo que não há muito que mostrar, já que “os espanhóis encontraram aqui índios antropófagos, em um estádio inferior de selvageria” (ROCA, 2008, p. 110). Enquanto na sala “Formação do Estado Argentino (1862-1880)”, os indígenas aparecem, “mas não como protagonistas dessa formação e sim através da ‘guerra contra o índio’, isto é, como o obstáculo superado para a consolidação do estado nacional” (ROCA, 2008, p. 111).

O Museu Etnográfico, de caráter antropológico e universitário, fundado em 1904 e ligado à Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires foi concebido com o propósito de “[...] conservação e o registro das sociedades ‘primitivas em processo de desaparecimento’ alinhavam a Argentina na passagem universal do barbarismo à civilização [...]” (ROCA, 2008, p. 109).

Porém, em 1987 o ME passa a ter um novo objetivo, a partir de um projeto de “museu universitário”, reinterpretando as coleções arqueológicas e etnográficas para tentar quebrar a ideia de povos primitivos e devolver aos indígenas seu lugar na história do país (ROCA, 2008, p. 109), apresentando um passado multiétnico e pluricultural da Argentina. Ao contrário do MHN, que colocava seus objetos como verdades sobre o passado, o ME propôs a apresentação de ideias através dos objetos e “[...] permitiam sua interrogação, dando conta de contextos e processos [...]” (ROCA, 2008, p. 121).

Esse esforço de construção das identidades nacionais, escolhendo personagens de destaque e diminuindo ou mesmo apagando outros, como os

exemplos do Equador e da Argentina, ocorreu também no Brasil refletindo na forma como a História do país se desenvolveu e como essa chegou à educação até recentemente, principalmente através dos livros didáticos.

Pensamos que é também no desvendamento dos enunciados e discursos teóricos das Ciências Sociais e de suas condições de produção cultural e divulgação acadêmica que se encontra a chave para mudar posturas investigativas e práticas pedagógicas, implodindo certos valores consagrados nos momentos datados da construção ou melhor da "invenção" do Brasil (DMITRUK, 2013, p. 264).

A invenção do Brasil, que passa pela construção de uma identidade nacional reforçada pela narrativa histórica, teve o século XIX como principal momento envolvendo instituições como o Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo que, segundo Vasconcellos (2015, p. 232) foi responsável pela criação e difusão de determinada representação sobre o indígena brasileiro.

Hilda Dmitruk, em seu artigo “Repensando os discursos e imagens sobre os indígenas” (2003), destaca a produção de uma história homogênea com o objetivo de “fazer o país” (a nação) e “fazer as pessoas do país” (criar uma identidade comum) e, dessa forma, “[...] a segregação ocultava-se por trás dessas estratégias de comunidade artificial” (DMITRUK, 2013, p. 272), a “harmonia cosmética” descrita por Ulpiano Meneses (1993).

A autora aponta também o papel do surgimento das ciências ao longo do século XIX “como fonte inesgotável de progresso” (DMITRUK, 2013, p. 270). Assim, os primeiros estudos sobre os povos pré-coloniais tiveram como influência esse pensamento de modernidade, projeto no qual os indígenas não teriam seu lugar e, com a difusão de uma versão da história, “[...] ignoram-se os particularismos, os regionalismos, as minorias de todo tipo e se oferece uma história nacional (e local) ao gosto dos grupos dominantes e dentro da lógica das “relações coloniais” de poder” (DMITRUK, 2013, p. 283).

Sobre as consequências da produção dessa história, Dmitruk faz breve referência aos livros didáticos que, segundo ela:

[...] tendem a legitimar as consequências da conquista colonial europeia. Tendem a manter e reforçar as visões das classes e grupos sociais dominantes, com noções ultrapassadas ou tão “pós-modernas” que se tornam ambivalentes e contraditórias, obstaculizando uma análise “pós-colonial” da alteridade, na

qual o Outro colonizado seja visto como Sujeito (DMITRUK, 2013, p. 284).

Os povos indígenas são coadjuvantes, colocados como o *outro*, sem autonomia para serem vistos como sujeitos de sua própria história que acaba sendo contada pelo colonizador e sua visão de mundo, utilizando seus valores e de sua cultura para falar de sociedades que viveram e vivem em outro contexto, em outra realidade social, sobre a qual elas seriam os melhores narradores. Utilizado como principal fonte na sala de aula, o livro didático normalmente reproduz os estereótipos construídos a partir do olhar do outro sobre os indígenas.

Circe Bittencourt concluiu sua tese de doutorado em 1993, na qual realizou “[...] uma reflexão sobre o papel do livro didático na construção do saber escolar [...]” (BITTENCOURT, 1993, p. 1). Segundo ela, “[...] o livro didático deve ser considerado como veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (BITTENCOURT, 1993, p. 3). A mesma autora apresentou uma análise de ilustrações dos livros didáticos em texto publicado no ano de 2002:

Várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa (BITTENCOURT, 2002, p. 72).

Bittencourt (2002, p. 82) destaca também que as primeiras edições de livros didáticos, publicadas entre as décadas de 1870 e 1880, foram escritas por autores religiosos. Nessas obras, os grupos indígenas eram representados como selvagens, principalmente em cenas de guerra e rituais antropofágicos, reforçando o estereótipo de sociedades primitivas. Isso acabou legitimando certos discursos sobre os indígenas, que permaneceram no imaginário brasileiro. Como destaca Tamanini (1999, p. 340): “Tais livros contribuem para veicular representações ideológicas que acabam por reforçar o preconceito e a desinformação”.

Com o objetivo de analisar a trajetória desse material desde suas primeiras edições, Nayana Rodrigues Cordeiro Mariano analisou publicações

do final do século XIX e começo do século XX até as décadas de 1990 e 2000 (MARIANO, 2006).

Mariano apresenta o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) na publicação dos primeiros livros didáticos escritos por seus membros que “[...] tinham o intuito de ensinar a História Pátria e desenvolver nos alunos sentimentos de nacionalidade” (MARIANO, 2006, p. 31), ou seja, os livros didáticos também faziam parte do projeto de construção de uma identidade nacional sendo que, através do ensino da História:

Havia o interesse de formar uma elite dirigente e, ao mesmo tempo, moldar a massa populacional, estabelecendo mecanismos de controle, pois o intuito era ordenar, civilizar e instruir, isto é, assegurar a ordem e propagar a almejada civilização eram condições essenciais para se manter o status quo (MARIANO, 2006, pp. 25 e 26).

A civilização almejada aos moldes europeus era mais uma forma de narrar a história enfatizando as ações colonizadoras, apresentando a formação do Brasil enquanto nação a partir da chegada dos portugueses e da implantação do sistema colonial, e nessa história o espaço para as populações que já habitavam o território brasileiro era muito pequeno ou até mesmo inexistente.

Os povos indígenas tinham seu espaço ao serem caracterizados como primitivos, selvagens, ligados a natureza ou mesmo colocados como parte dela. Muitas representações abordavam os indígenas como ingênuos, consequência da influência da literatura romântica do século XIX, “[...] que mostra o indígena idealizado, representado a um só tempo como herói e vítima, fadado ao extermínio” (BERGAMASCHI e GOMES, 2012, p. 56).

Na sequência, Mariano destaca as mudanças com relação à produção de livros didáticos no Brasil na década de 1930, com o crescimento da impressão do mesmo no país devido a alta no valor dos livros estrangeiros por conta da crise de 1929. Somado a isso, uma reforma educacional proposta pelo então Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, tinha como objetivo discutir temas como “[...] a formação do povo brasileiro, a organização do poder político, a ocupação do território, enfim, deveriam ser trabalhados nas escolas a partir de uma perspectiva de homogeneidade, de unidade étnica, administrativa e territorial” (MARIANO, 2006, p. 34).

Novamente, a ideia de homogeneidade aparece, mascarando a diversidade cultural para tentar desenvolver na sociedade um sentimento de unidade e pertencimento, fundamentais para a criação e manutenção de uma identidade nacional e da “formação da consciência nacional”. A História seria a disciplina ideal, na qual os assuntos abordados dariam ênfase a “formação de Portugal”, os “grandes descobrimentos” até chegar ao Brasil colonizado.

Nayana Mariano finaliza seu estudo abordando os livros didáticos das décadas de 1990 e 2000 e conclui:

Atualmente, percebe-se um viés etnocêntrico, ainda, presente na nossa sociedade, como consequência dessas interpretações anteriormente analisadas. Podemos perceber que os índios são quase sempre estudados no passado, sob a ótica do colonizador, representação essa que reforça a tendência de uma parte da historiografia corrente. Desde então, esses povos têm tido uma participação inexpressiva em nossa historiografia, sendo, geralmente, estudados como atores coadjuvantes, vítimas indefesas, nunca vistos com autonomia. A construção dessas imagens tende a cristalizar os índios e retirá-los da história, e, o que é mais preocupante, essa representação está posta em muitos livros didáticos (MARIANO, 2006, pp. 62 e 63).

A preocupação em dedicar uma parte das obras didáticas ao período pré-colonial e aos indígenas surge apenas no final do século XX. Em estudo realizado no ano de 2000, Vasconcellos, Alonso e Lustosa³⁶ apresentam uma tentativa de romper com a visão limitada da História do Brasil pré-colonização, analisando alguns livros didáticos e propondo alternativas para o trabalho dos professores com o período em questão.

Ampliar o acesso aos museus de Arqueologia e, conseqüentemente, o contato dos alunos com a cultura material, pode contribuir para a superação ou a diminuição de muitos preconceitos ou ideias equivocadas em relação às culturas indígenas, “uma vez que estas instituições trabalham com fontes específicas e diferenciadas, que podem, inclusive, contrapor-se à visão apresentada nos livros didáticos” (VASCONCELLOS, ALONSO e LUSTOSA, 2000, p. 237).

³⁶ VASCONCELLOS, C.M.; ALONSO, A.C.; LUSTOSA, P.R. “A abordagem do Período Pré-Colonial Brasileiro nos Livros Didáticos do Ensino Fundamental”. In: Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo, v. 10, p. 231-238, 2000.

O incentivo do Estado para as mudanças nas abordagens dos livros didáticos e mesmo para a busca de outras fontes, como a cultura material nos museus, é bem recente. Apesar de algumas publicações na década de 1990, a Lei 11.645, que incluiu no currículo oficial das escolas a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, foi sancionada apenas em 10 de março de 2008. O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 foi alterado, com destaque para:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

Apesar dessa obrigatoriedade legal, incluir um tema que normalmente não era abordado em sala de aula demanda outras ações de apoio como projetos de formação para os professores, considerando novas estratégias pedagógicas para o ensino, subsídios teóricos e recursos didáticos que contemplem a história indígena, apresentando outras fontes e colocando esses povos enquanto sujeitos de sua própria história. Sobre a Lei 11.645/08 e as mudanças que a partir dela se fazem necessárias, Edgar Ávila Gandra e Felipe Nunes Nobre afirmam (2014, p. 41):

A promulgação dessa lei pode ser encarada ao menos por três diferentes aspectos. Primeiro, traz implícita a afirmação de que a história e cultura indígena tinham, até então, pouca visibilidade nos currículos escolares. Além disso, indica a existência de discussões prévias sobre o assunto, bem como, pressão dos grupos interessados para ter essa demanda atendida. Por fim, aponta para a necessidade da preparação de professores e adequação dos materiais didáticos para atender à exigência legal.

Uma disciplina que pode ser fonte importante para a compreensão da história dos povos pré-coloniais é a Arqueologia. A análise dos fragmentos encontrados no presente proporciona informações daqueles que viveram no Brasil antes de 1500, sendo que são vestígios diretamente ligados a essas populações, diferentemente das fontes tradicionais, como imagens ou

documentos escritos elaborados pelos europeus, repletos de estereótipos e contando sua versão da história.

Dessa forma, incluir a Arqueologia no cotidiano escolar pode contribuir para que alunos e professores tenham contato com outras versões da história do Brasil e, principalmente, sobre os povos responsáveis pela formação do país. “O desafio está na necessidade de ampliar a discussão sobre o senso comum e as perspectivas ideologizadas que constituem a maioria das visões preconceituosas enraizadas no imaginário brasileiro” (DMITRUK, 2003, p. 263).

Com isso justifica-se a importância do Recurso Pedagógico de Arqueologia brasileira do MAE-USP, como um possível aliado de professores e educadores. No capítulo 3 será realizada a análise da utilização das maquetes táteis e caixas de artefatos arqueológicos em três escolas e a repercussão do material fornecido pelo museu na concepção que os alunos possuem sobre a História e as sociedades Indígenas.

Capítulo 3:

Arqueologia na Escola e História Indígena: análise da utilização do Recurso Pedagógico do MAE-USP em sala de aula

Neste último capítulo da dissertação o foco será refletir sobre o potencial do Recurso Pedagógico de Arqueologia brasileira do MAE-USP como mediador da relação museu-escola, considerando a questão da cultura material em sala de aula e a possibilidade de desconstrução de preconceitos sobre a História Indígena. Para fundamentar essa reflexão, será apresentado inicialmente o caminho da coleta dos dados, conceituando a metodologia da pesquisa.

A análise será feita ponderando sobre o contexto de cada escola, o que foi observado durante a atividade com as maquetes, considerando todo o processo de utilização do recurso pedagógico incluindo os diálogos entre os alunos e entre os alunos e o professor, quais projetos os professores desenvolvem, como é o livro didático dos alunos, que outras fontes sobre a História Indígena os professores utilizam em suas aulas e quais relações estes costumam ou não estabelecer com as instituições museológicas.

Comparando todos os dados coletados em três escolas que utilizaram os materiais, pretende-se avaliar o recurso pedagógico enquanto produto comunicacional/pedagógico do museu e sua eficácia a partir da questão-problema da pesquisa: as maquetes e objetos arqueológicos contribuem ou não para desconstruir os preconceitos acerca da História Indígena em sala de aula? Assim como avaliar também seu potencial como recurso pedagógico para o ensino da Arqueologia pré-colonial.

3.1. Metodologia da pesquisa

A coleta e análise dos dados sobre a utilização do Recurso Pedagógico de Arqueologia brasileira do MAE-USP foi organizada a partir de uma metodologia que considerasse o objetivo principal e os objetivos específicos da pesquisa, já que isso “[..] interfere diretamente na qualidade das informações a

partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado” (DUARTE, 2002, p. 141).

Dessa forma, foram adotados vários métodos de coleta e análise de dados, optando-se pela chamada metodologia mista, apresentada por Ana Maria Moraes e Isabel Pestana Neves em seu artigo, que reforça a necessidade de se reconhecer “[...] que diferentes métodos de análise são úteis porque se dirigem para diferentes tipos de questões [...]” (MORAIS e NEVES, 2007, p. 76). Márcia Fernandes Lourenço, em sua tese, explica:

A “triangulação” tem sido o termo mais utilizado na literatura, sendo reconhecida por vários autores como um conceito central na integração metodológica. Este conceito constitui uma das formas de combinar vários métodos qualitativos entre si e de articular métodos quantitativos e qualitativos. A aplicação de vários métodos e instrumentos de coleta e análise de dados com a intenção de confirmar e checar as informações, confere rigor à pesquisa, melhora a validade dos resultados e conquista a confiança dos participantes (LOURENÇO, 2017, P. 62).

A partir disso, foram elaborados instrumentos para avaliação de todo o contexto que envolveu cada uma das escolas que utilizaram o Recurso Pedagógico do MAE-USP, criando várias possibilidades de análise e comparação de dados, a fim de apresentar resultados mais consistentes. Assim, foram elaborados questionários, consultaram-se os livros didáticos dos alunos e também foram consideradas as anotações da observação da formação com os educadores do museu e das atividades realizadas pelos professores com as maquetes táteis e caixas de artefatos arqueológicos, pois, como aponta Lourenço (2017, p. 67), observação também é coleta de dados.

O primeiro contato com as escolas foi, a princípio, por meio da formação com os educadores do MAE. Assim, a primeira etapa da pesquisa consistiu em acompanhar essa atividade, observando e anotando as falas dos professores, buscando saber qual disciplina ministravam, se tinham algum projeto no qual utilizariam o recurso pedagógico, por que resolveram fazer a formação, se tinham preferência por algum dos conjuntos de maquetes etc (Apêndice A).

Em seguida, os outros instrumentos de análise foram aplicados nas escolas visitadas. Para observar quais eram as principais fontes utilizadas pelos professores no ensino da História Indígena, avaliando a importância das ações educativas do MAE-USP na divulgação do conhecimento de Arqueologia

brasileira por meio de materiais didáticos, que é um dos objetivos específicos da pesquisa, foram aplicados questionários para os professores (Apêndice C), com perguntas sobre a formação no MAE-USP, a publicação que acompanha o material, com qual frequência eles procuram parcerias com museus e, principalmente, como era trabalhada em sala de aula a questão do ensino do período pré-colonial no Brasil e da História Indígena.

Outros dois objetivos específicos foram avaliar o Recurso pedagógico do MAE-USP enquanto mediador das relações entre museu e escola e observar a utilização dos conjuntos de maquetes táteis e objetos arqueológicos dentro das possibilidades de empregar a cultura material na sala de aula, medindo limites e alcances desse recurso. Para refletir sobre essas problemáticas foi elaborado um questionário (Apêndice B) que orientasse a observação da utilização do recurso pedagógico em sala de aula, facilitando as anotações de campo e a coleta de dados sobre a realidade de cada escola.

A observação em sala de aula, os livros didáticos utilizados pelos alunos e o questionário respondido pelos professores também contribuem com o objetivo principal da pesquisa: análise do impacto da atividade realizada pelos professores em sala de aula com o material didático fornecido pelo museu na concepção dos alunos sobre aspectos das sociedades indígenas pré-coloniais. Porém, os principais instrumentos de análise, neste caso, foram os questionários respondidos pelos alunos³⁷, antes e depois da atividade com as maquetes táteis e caixas de artefatos arqueológicos do Recurso Pedagógico do MAE-USP.

Regina Célia Alegro, em sua tese (2008), apresenta a definição do teórico David Ausubel para “conhecimento prévio” que, “[...] são reconhecidos num processo de (nova) aprendizagem e referem-se a conceitos pré-existent na estrutura cognitiva do estudante” (ALEGRO, 2008, p. 19). Alegro aponta que “[...] os conceitos já apreendidos determinam novas aprendizagens e são por elas modificados” (ALEGRO, 2008, p. 19). Essas são as chamadas aprendizagens significativas, que:

³⁷ Os questionários respondidos pelos alunos das três escolas visitadas estão com a autora desta dissertação.

[...] é o processo pelo qual uma nova informação recebida pelo sujeito interage com uma estrutura de conhecimentos específica orientada por conceitos relevantes, os conceitos subsunçores – ou conceitos incorporadores, integradores, inseridores, âncoras – determinantes do conhecimento prévio que ancora novas aprendizagens. Nesse processo, os conceitos subsunçores são reelaborados, tornando-se mais abrangentes e refinados. Conseqüentemente, são aperfeiçoados os significados e melhorada a sua potencialidade para aprendizagens significativas posteriores (ALEGRO, 2008, p. 24).

Considerando que os conhecimentos prévios dos alunos são determinantes para novas aprendizagens, justifica-se a necessidade de aplicar um questionário prévio com os alunos que participaram das atividades com o Recurso Pedagógico do MAE-USP em suas escolas.

Neste primeiro questionário (Apêndice D), os alunos responderam perguntas com o objetivo de avaliar se já haviam aprendido algo sobre Arqueologia brasileira, o que sabiam sobre a História dos povos indígenas pré-coloniais e sobre os povos indígenas do presente. Acredita-se que esses conhecimentos podem ter sido construídos a partir do livro didático, dos trabalhos realizados pelo professor e pelo o que os alunos veem na mídia e com a família, criando uma imagem do que é Arqueologia, de como viviam os povos indígenas no passado e como vivem no presente.

Após a atividade com as maquetes táteis e caixas de artefatos arqueológicos, o questionário 2 (Apêndice E) foi aplicado a fim de medir o alcance do recurso pedagógico no imaginário dos alunos sobre a História dos povos indígenas e também sobre a Arqueologia. Dessa forma, eles deveriam responder o que aprenderam sobre Arqueologia brasileira, se esta tem alguma relação com a História dos povos indígenas, escrever uma frase sobre como pensavam que viviam esses povos antes da colonização, se acreditam que os povos do presente vivem de forma diferente daqueles do passado, o que acharam da atividade com as maquetes e se ficaram com vontade de visitar o museu de onde elas vieram (MAE/USP – Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo).

Nos dois questionários aplicados para os alunos, antes e depois da atividade com o Recurso Pedagógico do MAE-USP, devido às respostas repetitivas, optou-se por criar categorias que facilitassem a análise. Após uma

primeira leitura de todos os questionários preenchidos, foram selecionados nomes para essas categorias que abrangessem algumas respostas comuns. Em seguida, construíram-se tabelas tendo como dados essas categorias, que foram a base, depois de preenchidas, para a elaboração dos gráficos que serão apresentados ao longo da análise.

Na sequência serão analisadas as três escolas visitadas, considerando o contexto de cada uma, o questionário respondido pelos professores, os livros didáticos utilizados, as anotações das observações em sala de aula e os dois questionários respondidos pelos alunos. Por fim, uma análise comparada entre as três escolas fechará o capítulo discutindo os principais resultados alcançados em comparação com os objetivos da pesquisa.

3.2. Escola 1 - EMEF Ernani Silva Bruno

No caso desta escola, localizada no bairro de Pirituba em São Paulo, não será considerada a observação da formação com os educadores do MAE-USP, pois a autora não estava presente. Porém, é importante destacar, como parte da análise da atividade realizada na escola e das respostas dos alunos aos questionários, quais pessoas representantes da EMEF foram ao MAE-USP realizar a formação.

A formação obrigatória para o empréstimo do Recurso Pedagógico de Arqueologia brasileira foi realizada pela coordenadora da escola e mais 3 professores de disciplinas diversas, incluindo o professor de informática. Esse detalhe teve grande influência na forma como foi proposta a atividade com as maquetes e caixas de artefatos arqueológicos, acompanhada no dia 26 de setembro de 2016.

Inicialmente a coordenadora chamou todos os professores para uma conversa antes de começarem as aulas do período da tarde, momento em que se pretendia iniciar as atividades com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental I. Os conjuntos escolhidos pela escola foram o de Arqueologia Urbana e de Lagoa Santa.

Na conversa com os professores, a coordenadora propôs uma discussão levantando algumas questões sobre possibilidades para a utilização do recurso

pedagógico, questionando os professores sobre o que fazer com as maquetes. Nas suas palavras: “O que dá pra tirar das maquetes?”. Logo um professor responde: “Sequência de fatos históricos”. A palavra sequência pode ser relacionada a uma cronologia, ao modo tradicional de ensino de história seguindo uma linha do tempo, uma evolução.

A coordenadora participou da conversa e comentou que o toque dos alunos nas maquetes possibilita um aprendizado maior, pois “não fica a exposição pela exposição”. Em seguida, ela pede para que a autora da dissertação, que acompanha a atividade, fale um pouco dos dois conjuntos de maquetes táteis e caixas de objetos arqueológicos.

Ao comentar que a região representada na maquete de Lagoa Santa é onde se encontra o sítio arqueológico onde foi achado o crânio de Luzia, um dos professores sugere que seja feita uma pesquisa de algum texto que fale sobre esse tema para iniciar a discussão com os alunos. Outra fala da autora foi com relação às discussões acerca do povoamento da América, já que as pesquisas realizadas na região de Lagoa Santa contribuíram para os questionamentos, visto que os fósseis encontrados têm características negroides, podendo ter relações com os povos africanos.

Em seguida, a coordenadora solicitou que a professora de história da escola chamasse quatro alunas do sétimo ano que seriam as responsáveis por conduzir as atividades com o recurso pedagógico para os outros alunos. Por aproximadamente 40 minutos, elas recorreram à internet para encontrar informações, incluindo sobre “Luzia”, e escolheram assistir um vídeo. A professora conversou com as alunas, buscando interpretar o que está representado nas maquetes. Em nenhum momento se fez referência à publicação que acompanha as maquetes com textos dos arqueólogos e sugestões de atividades.

Durante essa interpretação, a professora sugeriu que o homem que está sendo sepultado na maquete dos rituais funerários Lapa do Santo seja um líder religioso, isso pelo fato do corpo estar pintado de vermelho (Ver figura 26). Em vários momentos ela reforçou que estavam falando de hipóteses. A professora passou as informações conversadas junto com a coordenadora e outros professores para as alunas, incluindo a questão do povoamento da América.

Figura 26 – Detalhe da Maquete tátil dos rituais funerários Lapa do Santo.

Fotografia da autora, 2018.

A atividade foi realizada na sequência com 30 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, divididos em 2 grupos de 15 para facilitar a observação das maquetes no espaço disponível. Aline Pessoa Alves de Paula, a professora da turma, é polivalente e não participou da formação, mas respondeu ao questionário solicitado e relatou alguns detalhes importantes para a análise.

O livro didático³⁸ utilizado para as ciências humanas e da natureza é composto por quatro unidades³⁹. Aline explicou que trabalhou com os alunos as unidades dois a quatro deixando por último a primeira, justamente a parte relacionada aos primeiros habitantes do Brasil e com algumas referências à Arqueologia. Dessa forma, o conteúdo presente no conjunto de maquetes seria retomado em sala de aula e foi introduzido por meio do contato dos alunos com o Recurso Pedagógico do MAE-USP.

Com o título “A Terra e o Universo”, a primeira unidade do livro didático apresenta dois capítulos que merecem destaque. O primeiro, “Primeiros Habitantes do Brasil”, tem como característica questões iniciais que podem possibilitar um debate com os alunos acerca do contexto pré-colonial: “Na sua opinião, quem habitava as terras onde hoje é o Brasil há muitos e muitos anos? Como você imagina que esses primeiros habitantes viviam?” (JÚLIO, 2016, p. 44).

Em seguida, diretamente relacionado ao conjunto de maquetes que os alunos observaram, uma questão apresenta as pesquisas de Peter Lund na

³⁸ JÚLIO, Silvana Rossi. Ligados.com. Ciências Humanas e da Natureza. São Paulo: Saraiva, 2016.

³⁹ As unidades são: 1: A Terra e o Universo, 2: Biomas brasileiros, 3: Nós e o planeta, 4: Somos nosso corpo.

região de Lagoa Santa e, através de uma imagem e informações sobre como os vestígios arqueológicos foram explorados, os alunos devem responder questões sobre o que está representado e sobre as pinturas rupestres presentes na imagem da caverna. Ao final do capítulo, um quadro explicativo com uma ilustração e fotografia tem como tema “A Cultura Material: objetos que contam história”:

Quando um povo desaparece, os objetos que ele produziu e utilizou ao longo do tempo constituem vestígios, geralmente encontrados no lugar onde aquele povo vivia ou frequentava. Sobre eles, finas camadas de sedimentos e poeira vão sendo depositadas. O arqueólogo é o cientista que pesquisa e analisa esses vestígios e as ossadas remanescentes de um povo (JÚLIO, 2016, p. 46).

Essas informações poderiam ter influenciado nas respostas e na forma como os alunos interagiram com as maquetes caso o conteúdo não fosse colocado por último no planejamento da professora. Isso pode ser constatado pelo fato de que a maioria dos alunos respondeu não saber o que era Arqueologia.

Com relação à narrativa sobre as sociedades indígenas pré-coloniais, o livro didático de História para o quinto ano da EMEF não apresenta esses povos como primitivos, com destaque para o capítulo “Sítios arqueológicos no Brasil”, no qual se encontra o seguinte trecho: “Muitas sociedades organizadas e complexas ocuparam o atual território brasileiro muito antes da chegada dos povos europeus em 1500. Em diferentes áreas do país, foram encontrados vestígios desses grupos” (JÚLIO, 2016, p. 48).

Sobre o quanto esse material é utilizado como fonte, Aline respondeu que é principalmente através do livro didático que ela trabalha a questão do ensino do período pré-colonial no Brasil e da História Indígena. Ao ser questionada sobre a lei 11.645/08, se ocorreram discussões sobre a mesma na escola e se ela percebeu alguma mudança, a resposta foi: “Sim, há três anos consecutivos o tema de nossa Mostra Cultural tem sido este”.

A forma como foi realizada a atividade, o fato dos alunos ainda não terem tido o acesso ao conteúdo relacionado à Arqueologia e a informação da professora da turma de que a base para as aulas é o livro didático refletem no que os alunos responderam nos questionários. Antes de comentar e refletir

como foi a interação dos alunos do 5º ano (30 alunos) com o conjunto educativo de Lagoa Santa faz-se necessário apresentar as respostas dadas ao questionário 1, antes da atividade com as maquetes na escola (Apêndice D). Na primeira questão, os alunos deveriam responder: “Você já aprendeu alguma coisa sobre a história dos povos indígenas? Em que local? Faça um X em uma das opções abaixo”.

Gráfico 1 – Escola 1: Você já aprendeu alguma coisa sobre a história dos povos indígenas? Em que local?

Como pode ser observado nos dados apresentados no gráfico acima, a maioria dos alunos (64 %) respondeu que foi na escola que aprendeu algo sobre a história dos povos indígenas, 16% dos alunos responderam que aprenderam algo nos museus e 14% fizeram referência à família. Esses dados iniciais apresentam o papel da escola como principal referência na construção do imaginário que os alunos têm sobre a história indígena.

Na questão 2 e 3 procurou-se obter informações sobre qual o conhecimento dos alunos sobre Arqueologia brasileira, procurando avaliar como isso influenciaria na forma como iriam interagir com o recurso pedagógico. A questão 2 perguntava: Você já ouviu falar sobre Arqueologia brasileira?

Gráfico 2 – Escola 1: Você já ouviu falar sobre Arqueologia brasileira?

Neste caso, 87% dos alunos responderam que nunca ouviram falar sobre Arqueologia brasileira, esse dado, provavelmente, corresponde ao fato de que a professora Aline deixou a unidade 1 do livro didático para ser trabalhada com os alunos por último no ano letivo. Contendo dados de sítios arqueológicos, essa unidade teria proporcionado o conhecimento prévio aos alunos e, possivelmente, as respostas a essa questão seriam diferentes.

Já na questão 3, procurou-se especificar o assunto, perguntando aos alunos: “Você acha que a Arqueologia brasileira tem alguma relação com a História dos povos indígenas do passado?”. Apesar do desconhecimento acerca da Arqueologia brasileira, 70% dos alunos responderam que sim, a Arqueologia brasileira tem relação com a História dos povos indígenas do passado, como pode ser observado no gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Escola 1: Você acha que a Arqueologia brasileira tem alguma relação com a História dos povos indígenas do passado?

Uma quantidade expressiva dos alunos (17%) respondeu “não sei”, acrescentando uma opção de resposta ao questionário, pois as únicas opções eram “sim” ou “não”. Pode-se entender que essa resposta deve-se ao fato de que eles não sabem o que é Arqueologia brasileira, então não teriam como fazer alguma relação com a História dos povos indígenas do passado. Da mesma forma, por não saberem nada sobre Arqueologia e pouco ou quase nada sobre História Indígena, pressupõe-se que o motivo para a maioria dos alunos (70%) ter respondido sim possa ser a associação de que duas coisas que não conhecem (Arqueologia e História Indígena) possam ter alguma relação.

Na sequência, a questão 4 solicitava que os alunos completassem os espaços sobre como eles achavam que viviam os indígenas no passado. A letra (a), perguntava: Onde moravam?

Gráfico 4 – Escola 1: Onde moravam?

O gráfico mostra que as respostas dos alunos ficaram divididas quase que igualmente entre as categorias “local específico” (40%) e “espaço geográfico” (43%), e foram poucos os alunos que responderam não saber a resposta.

Sobre o “espaço geográfico” vale destacar algumas das respostas que mais apareceram: Brasil, matas e florestas. No caso da categoria “local específico”, houve maior diversidade nas respostas que, além de “oca”, apareceram: tendas, cabanas de palha ou madeira, casas de madeira, barracas etc. Aqui já é possível observar uma associação dos alunos entre os indígenas e a natureza, colocando como maioria das repostas as “matas” e “florestas”.

Já na questão (b), perguntou-se o que os alunos achavam que os povos indígenas do passado comiam.

Gráfico 5 – Escola 1: O que comiam?

Como observado no gráfico 5, duas categorias foram as mais respondidas. “Caça/Pesca/Coleta” foi a opção de 30% dos alunos e 27% deles

escolheram responder de forma mais específica, falando de verduras, vegetais, frutas, exemplos da categoria “Colheita/Plantação/Vegetais/Frutas”. Muitos alunos responderam que não sabiam (20%) e alguns alunos deram respostas bem diferentes como, por exemplo, “comida indígena”, que faz parte da categoria “outros”.

A próxima pergunta, letra (c), questionava sobre a forma como os povos indígenas do passado se relacionavam com a natureza. A categoria com maior número de respostas foi a que os alunos qualificaram a relação com a natureza (37%), ou seja, falaram sobre como os indígenas cuidavam dela, como os exemplos a seguir: muito bem, não cortavam árvores e sem desmatar a natureza. Novamente observa-se a associação que os alunos fazem entre indígenas e natureza, possivelmente idealizando os povos pré-coloniais como pacíficos e cuidadores do meio ambiente.

Gráfico 6 – Escola 1: Como se relacionavam com a natureza?

Outra categoria é a de “atividades”, na qual algumas das respostas foram: “moravam nela”, “colhiam”, “caçavam” e “pegando frutas”. Alguns alunos (10%) deram respostas que não se encaixaram nessas categorias. Uma das respostas deve ser destacada: “eles não vestiam roupas além de usar folhas para cobrir”. Ao longo da análise será possível observar a grande quantidade de alunos que apontou o fato dos indígenas não usarem roupas.

Na pergunta (d) os alunos deveriam responder se os povos indígenas do passado dividiam o trabalho. A maioria das respostas foi apenas “sim”, 84%. Poucos alunos especificaram como acreditavam que o trabalho era dividido,

3% considerou que o trabalho deveria ser dividido por sexo como, por exemplo, a seguinte resposta: “mulheres comida e casa e os homens caçavam”.

Gráfico 7 – Escola 1: Dividiam o trabalho?

O pouco conhecimento prévio dos alunos sobre o período pré-colonial, ocasionado principalmente pela mudança na ordem dos capítulos do livro didático pela professora, pode ter sido o motivo da maioria das respostas a essa questão não conter muitos detalhes, sem exemplos de como o trabalho seria dividido.

Para finalizar a questão 4, a letra (e) questionava sobre os indígenas do passado: Produziam objetos e/ou pinturas/desenhos/gravuras?

Gráfico 8 – Escola 1: Produziam objetos e/ou pinturas/desenhos/gravuras?

Como pode ser observado no gráfico 8, novamente a maioria dos alunos (83%) respondeu apenas “sim”, podendo ser reflexo da falta deste conteúdo nas aulas anteriores à atividade com o Recurso Pedagógico do MAE-USP. Apenas 7% dos alunos responderam de forma específica sobre o que acreditavam que os povos indígenas do passado produziam, como, por exemplo: “objetos de argila”.

A última pergunta do questionário pedia para que os alunos escrevessem o que sabiam sobre os povos indígenas do presente. No gráfico 9 se encontram as categorias de respostas possíveis.

Gráfico 9 – Escola 1: O que você sabe sobre os povos indígenas do presente?

Mais uma vez pode-se considerar a falta do conteúdo dado em sala de aula como causa das respostas dos alunos, já que 50% deles afirmaram não saber nada sobre os povos indígenas do presente. Já a segunda categoria de respostas que mais apareceram foram frases relacionadas aos povos indígenas no passado, 17%. Alguns exemplos deste caso são: “Eles caçavam para sobreviver e faziam suas armaduras”, “Eles gostavam de fazer arte, dançar e se pintar”, “Que eles moravam na mata atlântica e comiam coisas da natureza e matava a natureza”, etc.

Para 13% dos alunos, nada mudou na vida dos indígenas no presente, como um aluno que respondeu: “Que eles vivem no Amazonas e é do mesmo jeito”. Algumas respostas importantes dos alunos consideraram as mudanças na vida dos povos indígenas, principalmente perdendo espaço, terra, que foi a

categoria que 10% deles responderam, onde se têm os exemplos: “Que eles estão diminuindo muito”, “Tiveram que sair da terra deles”, etc.

Poucos alunos mencionaram algo relacionado à tecnologia/modernização/evolução/urbanização (7%). Um aluno respondeu: “Que eles usam um pouco da tecnologia e moram em casa de madeira só”. Por último, houve o caso de uma resposta não categorizada (3%), que se optou por separar das demais, na qual o aluno respondeu: “Eles matam pessoas”.

As respostas ao questionário 1 podem ser analisadas como uma consequência do pouco conhecimento que os alunos possuíam sobre os temas, principalmente porque a professora afirmou ter invertido a ordem dos capítulos do livro didático. É possível considerar que o que responderam foi ouvido em momentos aleatórios ao longo dos anos escolares, na mídia, na família etc.

Após a aplicação deste questionário, os alunos foram conduzidos até a sala onde entraram em contato com as maquetes táteis e caixas de artefatos arqueológicos, atividade que foi realizada por 4 alunas do 7º ano da mesma escola supervisionadas pela professora de História.

Divididos em 2 grupos de 15 alunos, eles observaram e tocaram as maquetes do conjunto da Lagoa Santa (Figuras 27 e 28). Durante alguns minutos eles olharam encantados e poucos tocaram, devido ao medo e também ao tempo insuficiente de interação. Em seguida a professora responsável pela turma, Aline, solicitou que eles sentassem em cadeiras que haviam sido colocadas em fileiras na frente do conjunto de maquetes, construindo uma “plateia” na qual os alunos do 5º ano ouviriam a explicação das alunas do 7º ano.

A dinâmica das atividades com os 2 grupos de alunos foi a mesma. As alunas buscaram fazer as mesmas perguntas para eles. Elas perguntaram o que eles achavam que eram as maquetes, no primeiro grupo um aluno respondeu que era uma caverna com indígenas. No segundo grupo apareceram algumas palavras entre os alunos: “caverna”, “pedras”, “pessoas”, “fósseis”.

Figura 27 – Maquete tátil dos rituais funerários Lapa do Santo.

Fotografia da autora, 2018.

Figura 28 – Maquete tátil da escavação arqueológica Lapa do Santo.

Fotografia da autora, 2018.

Dois alunos deram respostas mais completas: “São povos indígenas” e “A evolução dos indígenas e das pessoas”. No caso desta segunda resposta, o aluno deve ter observado as duas maquetes (rituais funerários e escavação do sítio arqueológico), mas o que deve ser questionado é o fato dele ter falado em evolução de indígenas e pessoas, separadamente, o que leva a uma possível interpretação de que indígenas não são pessoas.

Os alunos do 5º ano perceberam que o mesmo lugar foi representado nas duas maquetes, mas observaram que existe uma diferença no “modo de viver”. Ao serem questionados sobre o que mais chamou a atenção deles, muitos logo responderam que foram as roupas, presentes apenas na representação das pessoas na maquete da escavação no sítio arqueológico.

Ao serem questionados pela professora de História se já ouviram falar de sítio arqueológico e/ou Arqueologia, nenhum aluno responde que sim e, neste momento, a professora Aline explicou para eles o que significam essas coisas rapidamente, já que o conteúdo ainda não havia sido trabalhado em sala de aula.

Sobre a pessoa representada enterrada na maquete, que chamou muito a atenção dos alunos por estar pintada de vermelho, as respostas foram diversas: “Eles mataram e enterraram para esconder”, “Poderia estar oferecendo a alguém, porque eles fazem isso, rituais”. Essa resposta falando sobre rituais pode estar relacionada a concepção dos alunos sobre os

indígenas como povos exóticos. Em nenhum momento a professora de história ou as alunas do 7º ano fizeram afirmações apresentando total certeza para os alunos, como a professora havia falado anteriormente seriam apenas hipóteses.

A professora Aline participou da discussão no primeiro grupo de 15 alunos e perguntou se os ossos encontrados ajudavam a contar uma história, eles responderam em “coro” que sim. Neste momento uma aluna falou de ossos de dinossauros e uma das alunas do 7º ano explicou a diferença entre arqueólogos e paleontólogos. Esse detalhe é muito importante visto que muitos alunos confundem essas duas profissões.

No primeiro grupo, a discussão foi direcionada para o crânio com sepultamento humano e as alunas do 7º ano perguntaram o que é e o que chamava a atenção deles. Uma aluna do 5º ano comentou: “A mãe morreu, tirou o bebê e colocou no crânio dela”. Na sequência a professora de História falou que estão fazendo um exercício de levantar hipóteses, assim como os cientistas.

Um destaque fundamental para a análise dos questionários que os alunos responderam depois da atividade com as maquetes é de uma das alunas do 7º ano: “Vocês falaram que eram indígenas, mas eram africanos que vieram”. Essa confusão deve-se ao fato de que a professora de História não compreendeu o comentário da autora desta dissertação para os professores e a coordenadora da escola antes de conversar com as alunas do 7º ano. Ao falar sobre as características negroides do povo representado na maquete e das discussões sobre o povoamento da América, a professora de História entendeu ser de fato um povo proveniente do continente Africano.

A atividade com a primeira turma de 15 alunos foi finalizada com a informação de que a região representada é a que foi encontrado o crânio de Luzia, mostrando uma foto retirada da internet e explicando um pouco da pesquisa dos arqueólogos. Na segunda turma, a atividade foi mais rápida, os alunos estavam muito dispersos, a fala das alunas do 7º ano foi mais de informações e com poucas questões. Os alunos voltaram para a sala de aula e então foi aplicado o segundo questionário, depois da atividade com o Recurso Pedagógico do MAE-USP (Apêndice E).

Na primeira pergunta, os alunos responderam o que aprenderam sobre Arqueologia brasileira. O gráfico 10, a seguir, apresenta os dados de cada uma das categorias, sendo que 2 tiveram exatamente o mesmo número de respostas, alunos que falaram sobre técnicas e o trabalho do arqueólogo e respostas que não correspondiam a questão apresentada, ambas com 37%.

Sobre as técnicas e o trabalho do arqueólogo, alguns alunos responderam: “Que eles cavam para encontrar coisas muito antigas”, “Eu aprendi que Arqueológicos são as pessoas que procuram e estudam fósseis”, “Que os arqueólogos faziam escavação e achavam pessoas de muito tempo atrás”, “Que eles procuram coisas para contar histórias e estudar aquilo encontrado”, “Que eles procuram coisas sobre o passado, estudam e colocam no museu”, “Aprendi que arqueologia são descobertas coisas enterradas”, “Que eles descobrem sobre as cavernas e etc”.

Essas respostas têm ligação com o fato dos alunos terem tido o contato com a maquete tátil da escavação arqueológica Lapa do Santo, pois suas respostas fizeram referência a detalhes presentes na representação. A palavra cavar e a ação de escavar apareceram nas respostas e foi um conhecimento que eles adquiriram durante a atividade com o recurso pedagógico. Outro exemplo é a resposta de que os arqueólogos “descobrem sobre as cavernas”. Considerando que os alunos falaram durante a observação das maquetes que se tratavam de cavernas, encontra-se uma relação entre o que foi visto e posteriormente respondido.

Gráfico 10 – Escola 1: O que você aprendeu sobre Arqueologia brasileira?

As respostas consideradas na categoria “não corresponde” foram aquelas nas quais os alunos falaram do “povo africano”, o que está relacionado à confusão da professora de História com relação ao povo pré-colonial representado na maquete tátil dos rituais funerários Lapa do Santo. Alguns exemplos de respostas são: “Eu aprendi sobre o povo africano”, “Que os africanos pintavam a parede para homenagear os mortos”, “Aprendi que os povos africanos não se pintavam, só pintavam quem morria e de vermelho”. Essa última resposta foi uma descrição exata do que está representado na maquete, o que pode ser uma consequência do pouco tempo que os alunos tiveram para a atividade e das informações incorretas passadas pelas alunas do 7º ano. Isso causou a impressão de que o que está representado é uma verdade absoluta, mesmo a professora de História reforçando que estavam apenas levantando hipóteses.

A segunda pergunta do questionário era: “As coisas que os arqueólogos encontram com o seu trabalho podem ser utilizadas para que você aprenda mais sobre a história dos povos indígenas?”. Os alunos tinham a opção de responder sim ou não e todos eles responderam que sim. No questionário 1, uma pergunta parecida era: “Você acha que a Arqueologia brasileira tem alguma relação com a História dos povos indígenas do passado?”. Neste caso

70% dos alunos responderam que sim, isso pode ter relação com a atividade com as maquetes ou mesmo com a estrutura da questão, facilitando o entendimento dos alunos, alterando a resposta.

Na sequência, a terceira questão era: “A maquete utilizada na atividade pelo(a) professor(a) representa um grupo de pessoas que viveu no Brasil antes da colonização. Escreva uma frase sobre como você acha que essas pessoas viviam” (Ver gráfico 11).

Neste caso, 27% dos alunos responderam algo relacionado ao contexto do cotidiano dos povos pré-coloniais, com atividades relacionadas a “caça, pesca, coleta” ou mesmo mencionando a vida na “tribo”. Algumas frases devem ser destacadas: “Eles viviam em grupo que pintavam seu corpo”, “Essas pessoas tinham uma árvore e pegava a fruta e comia e bebia água do mar ou do rio”, “Caçando, pescando. As mulheres ficavam em casa e os homens caçavam”, “Viviam caçando seu alimento e fazendo artesanato” etc.

Aqui se pode compreender que boa parte dos alunos repetiu o que responderam na questão 4 do primeiro questionário, dando ênfase à caça, pesca e coleta, divisão do trabalho entre homens e mulheres, a vida em grupo e a produção de artesanato, que no questionário 1 a maioria dos alunos afirmou que os povos indígenas do passado produziam objetos.

Gráfico 11 – Escola 1: A maquete utilizada na atividade pelo(a) professor(a) representa um grupo de pessoas que viveu no Brasil antes da colonização. Escreva uma frase sobre como você acha que essas pessoas viviam.

Um número significativo de respostas, 17%, fez referência a algum detalhe das maquetes táteis do recurso pedagógico do MAE-USP. Um dos alunos escreveu: “Eles viviam em cavernas e lá deixavam os rastros da vida deles”, provavelmente considerando o que viu representado na maquete tátil dos rituais funerários Lapa do Santo e também o que aprendeu sobre o trabalho dos arqueólogos em encontrar “os rastros”, vestígios, desses povos. Outro aluno afirmou: “Que quando elas morriam eram pintadas de vermelho”. Aqui, é possível relacionar diretamente ao que está representado na maquete, o homem sendo enterrado pintado de vermelho.

Para 13% dos alunos, os povos pré-coloniais viviam sem coisas modernas, sem tecnologia: “Eu acho que eles(a) viviam sem celular, computador, tv etc”, “Eu acho que antigamente as pessoas não tinham roupas e também era muito diferente”, “Viviam sem tv, computador, escola, celular, roupas etc”. Outros 13% acreditam que era uma vida difícil, com lutas, trabalhando: “Eles viviam com vida muito difícil”, “Viviam uma vida difícil e muito trabalhosa”, “De muita pobreza”. Nessas duas últimas categorias apresentadas, os alunos possivelmente colocaram os seus valores ao falar do passado, dando exemplos de coisas materiais e expressando a dificuldade de viver sem as tecnologias modernas, algo cada vez mais presente na vida de crianças e adolescentes.

A pergunta de número 4 era: “Você acha que os povos indígenas do presente vivem de forma diferente daqueles do passado? Explique sua resposta”.

Gráfico 12 – Escola 1: Você acha que os povos indígenas do presente vivem de forma diferente daqueles do passado? Explique sua resposta.

Como pode ser observado no gráfico 12, 46% dos alunos responderam que no presente os povos indígenas vivem com tecnologia, são modernos, usam roupas e trabalham, assim, estão diferentes dos povos do passado: “Sim pois hoje eles usam tecnologia e moram em casas de cimento e tijolo”, “Sim, porque os povos indígenas estão diminuindo e alguns tem mais relação com a tecnologia”, “Sim, agora eles trabalham e tem o seu dinheiro”, “Sim, porque eles antes não tinham roupa e hoje eles(a) tem”, “Sim, porque agora eles tem comida e roupa e é bem mais de vida” etc.

Alguns alunos responderam apenas sim (20%), não (7%) e não sei (10%). Já para 17% dos alunos, a diferença na vida dos povos indígenas do presente em comparação com os do passado encontra-se nas mudanças da natureza, dos animais e da cultura. Um exemplo possível é: “Sim, porque alguns indígenas não vivem mais na natureza”.

Esses dados apresentam uma mudança com relação às respostas que os alunos apresentaram na pergunta 5 do questionário 1 (Apêndice D), pois aqui a maioria conseguiu responder e justificar as diferenças entre passado e presente, sendo que antes de ver as maquetes 50% dos alunos afirmaram não saber nada sobre os povos indígenas da atualidade.

A questão 5 perguntava o que os alunos acharam da utilização das maquetes em sala de aula e solicitava que justificassem a resposta. O gráfico 13 apresenta os dados coletados:

Gráfico 13 – Escola 1: O que você achou da utilização das maquetes em sala de aula? Justifique sua resposta.

Duas categorias receberam a maior parte das respostas. Metade dos alunos considerou a atividade divertida, legal, o material pedagógico bonito, bem feito, criativo, interessante e bom. Outra quantidade significativa de respostas (34%) foi sobre “entender melhor/aprender mais” e, neste caso, alguns exemplos devem ser apresentados: “A gente aprende mais arqueologia”, “Sim, porque a gente aprendeu com essas maquetes”, “Que é muito importante saber deste assunto”, “Eu achei muito legal, a gente aprendeu mais sobre os arqueológicos”.

A última pergunta do questionário 2 (Apêndice E) buscou avaliar se os alunos ficaram com vontade de visitar o museu de onde vieram as maquetes e os objetos, o MAE-USP. Apenas um aluno, que representa 3% do total de respostas disse que não, justificando: “porque não me interessa tanto por museu nem pelo que aconteceu no passado”. Os outros 97% de alunos afirmaram que ficaram sim com vontade de conhecer o museu.

Gráfico 14 – Escola 1: Você ficou com vontade de visitar o museu de onde vieram as maquetes e os objetos (MAE/USP – Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo)?

Algumas justificativas dos alunos que responderam sim foram: “porque eu quero aprender mais sobre arqueologia e etnologia”, “porque eu fiquei curiosa para ver como é o museu”, “porque eu gostaria de conhecer a história do Brasil”, “para ver mais maquetes”.

Considerando todas as etapas que envolveram a utilização do recurso pedagógico pela escola, podem-se levantar algumas hipóteses. Acredita-se que a falta de um conhecimento prévio dos alunos com relação à Arqueologia e a História Indígena influenciou na forma como interagiram com as maquetes e nas suas respostas ao questionário 1. Outra questão importante foi a forma

como foi conduzida a atividade, já que a coordenadora fez a formação com os educadores do MAE-USP, passou algumas informações para a professora de História, que conversou com as 4 alunas do 7º ano que, finalmente, foram as responsáveis por trabalhar as temáticas representadas nas maquetes com os alunos do 5º ano. Esse detalhe juntamente com o pouco tempo disponível para a observação, toque e diálogo sobre as maquetes pode ter prejudicado a experiência dos alunos com o recurso pedagógico.

Apesar disso, a recepção das maquetes táteis de Arqueologia brasileira foi boa por parte da maioria dos alunos, que acharam interessante, aprenderam algo novo e despertou a curiosidade deles em visitar o Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, o que se acredita ser muito importante, pois parte do museu foi até a escola e criou a possibilidade de atrair novos visitantes para a instituição.

3.3. Escola 2 – Colégio Análise

A responsável por levar um dos conjuntos pedagógicos de Arqueologia brasileira do MAE-USP para o Colégio Análise foi a professora Bruna Aparecida Lopes Catarino, de História e Geografia, que participou da formação com o educador Maurício do MAE no dia 15 de setembro de 2016. O colégio faz parte da rede privada de ensino e está localizado no bairro do Campo Limpo, na cidade de São Paulo.

No dia da formação no MAE-USP, a professora Bruna já manifestou interesse em levar o conjunto das Casas Subterrâneas para utilizar com seus 27 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, considerando conteúdos da disciplina de História, mas dando ênfase à Geografia, pois pretendia utilizar o recurso pedagógico para falar de espaço geográfico e fazer uma relação entre as pesquisas arqueológicas e as descobertas sobre a ocupação do espaço e as transformações ao longo do tempo.

Bruna observou que um de seus alunos gostaria de cursar a graduação em Arqueologia, isso mostra que eles já tinham tido um contato significativo com os conteúdos relacionados ao trabalho do arqueólogo e a pesquisa arqueológica, o que foi confirmado com as respostas dadas pela professora ao

questionário solicitado, com destaque para a pergunta: “Como você trabalha a questão do ensino do período pré-colonial no Brasil e da História Indígena com seus alunos?”, para a qual ela respondeu:

Apresentando as várias teorias de ocupação, o trabalho e sítios arqueológicos com auxílio do material didático, pesquisas orientadas, dinâmicas de como eles fariam e debates sobre qual teoria eles defenderiam. Também frisamos a questão da cultura indígena, assim como as outras, ser uma cultura em transformação devido ao tempo e ao contato com outras culturas, sendo assim não só uma cultura que ajuda a constituir a nossa, mas várias culturas ainda existentes apesar de transformadas.

Nessa resposta, compreende-se a preocupação da professora em apresentar diferentes fontes para seus alunos, utilizando também diferentes metodologias de ensino. Com isso, é possível afirmar que o 6º ano do Colégio Análise já havia tido contato com a Arqueologia e discutido questões relacionadas à História indígena.

A professora também destacou em seu questionário que a formação com o educador Maurício ajudou “com informações específicas sobre a maquete escolhida que ajudaram não só na escolha da maquete, mas também na abordagem utilizada na atividade”. No mesmo dia da formação Bruna já sabia qual conjunto queria utilizar e a forma como planejar a atividade com os alunos.

Assim como as respostas e comentários da professora dos alunos do 6º ano do Colégio Análise, os livros didáticos de História e Geografia foram consultados, buscando informações sobre a existência ou não da Arqueologia nesses livros e também como é apresentada a História dos povos pré-coloniais no Brasil. Isso para compreender quais as influências anteriores à atividade com as maquetes para poder analisar o questionário 1 respondido pelos alunos.

O livro didático de História, publicado pela editora Scipione e escrito por Cláudio Vicentino tem o título de “Projeto RADIX, Raiz do Conhecimento” (2013). O primeiro módulo do livro discute o estudo da história, a Pré-História e a História. Já na página 27, um quadro com o título “Fique ligado!” apresenta um texto falando sobre “ideias falsas” utilizadas para o termo “Pré-História”, considerando todos os povos que não desenvolveram a escrita como pré-

históricos, qualificando os mesmos como atrasados e inferiores. Ao lado do texto observa-se uma fotografia com a seguinte legenda:

Construção de oca na aldeia Yawalapiti no Parque Indígena do Xingu, Querência, Mato Grosso. Foto de 2003. Construídas em mutirões, com a utilização de materiais naturais e eficientes técnicas indígenas, as ocas chegam a durar 10 anos (VICENTINO, 2013, p. 27).

Acredita-se que este quadro é muito importante para pensar a análise dos questionários e atividade dos alunos com o recurso pedagógico do MAE-USP, pois se relaciona com o que os alunos viram e discutiram com a professora Bruna nas maquetes táteis das Casas Subterrâneas. A legenda da foto trata de uma técnica de construção indígena, questão discutida por Bruna sobre a construção das casas subterrâneas e deve-se destacar o trecho da legenda em que são abordadas as “eficientes técnicas indígenas”, enfatizando a capacidade técnica dos indígenas, buscando quebrar o estereótipo de povos primitivos e pré-históricos.

Para elucidar a respeito do estudo da Pré-História, na página 28 se encontra a explicação sobre o trabalho dos arqueólogos, “[...] que estudam o passado das sociedades humanas por meio de vestígios deixados pelo ser humano”, com exemplos dos vestígios estudados por esses profissionais: fósseis, objetos, adornos, utensílios, pinturas e inscrições.

Na sequência, na página 29 do referido livro didático, um texto apresenta os métodos de datação, explicando o significado da estratigrafia que “[...] estuda os estratos (camadas) do solo”, e que os arqueólogos anotam o local, a posição e a profundidade em que encontram os vestígios: “Quanto mais profunda a camada, mais antigos são os objetos nela encontrados”.

O segundo módulo do livro didático tem o título “A origem dos primeiros povos americanos”, debatendo em seus textos “Como chegaram?”, “Por onde vieram?” etc. Um texto é dedicado à questão: “Quem chegou primeiro ao território brasileiro?”. Nele encontram-se informações sobre as pesquisas realizadas na região de Lagoa Santa pelo arqueólogo Walter Neves e imagens do crânio encontrado e a reconstituição de uma provável feição de Luzia feita por computador.

Ainda no módulo 2, o Capítulo 4 é dedicado aos indígenas no Brasil, cuja apresentação na página 66 destaca que: “Nas próximas aulas, vamos estudar aspectos da história de alguns povos indígenas que viveram e vivem no território brasileiro”. O capítulo faz uma relação dos indígenas com a História do Brasil e aponta a pluralidade dos diferentes povos indígenas que vivem no país:

Quando falamos em indígenas brasileiros não estamos nos referindo a um só povo, mas a um conjunto de etnias muito diferentes umas das outras que ocupam diversas regiões do país. Os indígenas no Brasil se diferenciam quanto à língua, aos rituais que praticam, à região que habitam. Também se distinguem pelo modo de se vestir, morar, alimentar-se, viver em grupo (VICENTINO, 2013, p. 66).

Continuando o destaque para a diversidade dos povos indígenas e diferentes etnias, na página 73 encontra-se um mapa do Brasil com a localização dos povos indígenas antes da conquista portuguesa e na atualidade, no qual se observa a grande mudança no espaço geográfico do território brasileiro ocupado pelos troncos e famílias linguísticas indígenas.

O livro didático de Geografia, também editado pela Scipione, e com o mesmo título de “Projeto RADIX, Raiz do Conhecimento” (2013), foi escrito por Valquíria Pires Garcia e Berluce Bellucci. Bruna buscou o Recurso Pedagógico do MAE-USP com o objetivo de falar também dos conteúdos geográficos e, neste livro, encontra-se um quadro, na página 155, que relaciona Geografia e Arqueologia.

O quadro discute a exploração e a transformação do espaço geográfico pelo homem, a partir do desenvolvimento das técnicas ao longo de milhares de anos. Em seguida apresenta o trabalho do arqueólogo, responsável por estudar “[...] os vestígios humanos muito antigos, como fósseis, fragmentos de cerâmica, ruínas em construções, pinturas em rochas, restos de fogueiras e utensílios” (GARCIA e BELLUCI, 2013, p. 155).

Após a apresentação do contexto da escola, das informações passadas pela Professora e de alguns detalhes dos livros didáticos de História e de Geografia, na sequência inicia-se a análise dos questionários e da observação realizada da atividade dos alunos do Colégio Análise com o Recurso Pedagógico do MAE-USP no dia 4 de novembro de 2016.

Primeiramente, as respostas do questionário 1 (Apêndice D) serão apresentadas e brevemente analisadas, considerando o conhecimento prévio dos alunos antes de verem as maquetes e artefatos arqueológicos do conjunto das Casas Subterrâneas. Na primeira questão, os alunos deveriam responder se conheciam algo da História dos povos indígenas e o local em que aprenderam.

Gráfico 15 – Escola 2: Você já aprendeu alguma coisa sobre a história dos povos indígenas? Em que local?

Os alunos podiam escolher mais de uma opção e, neste caso, os 75% que responderam “Sim, na escola” foram todos os 27 alunos do 6º ano. Alguns alunos responderam também que aprenderam sobre a história dos povos indígenas na televisão (14%), no museu (8%) e com a família (3%). Essas respostas mostram o papel da escola no conhecimento desses alunos, e é uma consequência das aulas anteriores nas quais a professora trabalhou o conteúdo com o auxílio do livro didático e outras fontes, como já foi descrito aqui anteriormente.

A próxima pergunta fazia referência à Arqueologia brasileira, para avaliar se os alunos já tinham ouvido falar algo sobre esse tema. O gráfico 16 apresenta as respostas.

Gráfico 16 – Escola 2: Você já ouviu falar sobre Arqueologia brasileira?

Esses dados são a consequência do momento em que a professora levou o recurso pedagógico para a escola. A maioria dos alunos (85%), ou seja, 23 dos 27 totais, afirmaram que já conheciam a Arqueologia brasileira, pois a professora já havia trabalhado o assunto em sala de aula. Ao ser questionada sobre ter atingido seus objetivos de quando procurou realizar a formação no MAE-USP e levar o recurso até a escola, Bruna respondeu: “Sim, com o material foi possível revisar alguns conteúdos vistos nas matérias de História e Geografia e perceber a evolução dos alunos”.

Isso também se refletiu nas respostas dos alunos à pergunta 3 do questionário 1: “Você acha que a Arqueologia brasileira tem alguma relação com a História dos povos indígenas do passado?”.

Gráfico 17 – Escola 2: Você acha que a Arqueologia brasileira tem alguma relação com a História dos povos indígenas do passado?

O conhecimento sobre Arqueologia e o fato de já terem estudado como os pesquisadores dessa área podem descobrir vestígios sobre os primeiros habitantes do Brasil fez com que 22 dos 27 alunos (81%) respondessem que sim, a Arqueologia brasileira tem alguma relação com a História dos povos indígenas do passado.

Na questão 4 os alunos tiveram que responder detalhes de como acreditavam que os indígenas do passado viviam, começando com a letra (a): “Onde moravam?”.

Gráfico 18 – Escola 2: Onde moravam?

Dos 27 alunos, 18 (67%) responderam com exemplos de um local específico de onde achavam que moravam os indígenas no passado. As respostas foram bem diversificadas, podendo ser uma consequência do conhecimento dos alunos das várias etnias de grupos indígenas no Brasil: ocas, aldeias, cavernas, cabanas, casas de palha, tocas, tribos etc. Poucos alunos, 29% (8 dos 27), falaram de algo mais generalizado, como, por exemplo: Brasil, nordeste, floresta, lugares afastados etc.

Já na letra (b) da questão 4, os alunos deveriam escrever o que achavam que os indígenas do passado comiam. Os dados recolhidos encontram-se no gráfico 19.

Gráfico 19 – Escola 2: O que comiam?

Para 70% dos alunos, o que corresponde a 19 dos 27 presentes, os indígenas no passado comiam algo proveniente da caça, pesca e coleta. Alguns responderam com exemplos dessas atividades, como “animais” e “peixes”. Poucos falaram apenas de plantação, “vegetais” (11%) e outros foram específicos com relação aos animais provenientes da caça e da pesca (11%). Um aluno, categorizado como outros (4%), respondeu que os povos indígenas do passado comiam “comidas típicas que comemos hoje em dia”.

Na sequência, a letra (c) da questão 4 perguntava sobre como os indígenas no passado se relacionavam com a natureza. Como pode ser observado no gráfico 20, uma quantidade significativa de alunos não soube

responder (26%) e uma quantidade igual de alunos (26%) se referiu a relação com a natureza da seguinte forma: “bem”, “com cuidado”, “só o necessário para sobreviver” etc.

Gráfico 20 – Escola 2: Como se relacionavam com a natureza?

A maioria dos alunos, 44%, deram exemplos de atividades que os indígenas do passado realizavam na natureza: “dividindo o trabalho entre eles”, “plantavam e caçavam”, “com a agricultura”, “faziam objetos”, “moravam na natureza e caçavam frutos” etc. Essa diversidade de respostas pode ser relacionada ao conhecimento prévio dos alunos sobre a vida cotidiana dos povos pré-coloniais no Brasil.

Em seguida, a letra (d) da questão 4 perguntava se os povos indígenas do passado dividiam o trabalho.

Gráfico 21 – Escola 2: Dividiam o trabalho?

Algumas respostas foram mais diretas, como “sim” (30%), “não sei” (11%) e “não” (4%), porém, mais da metade dos alunos (55%) escreveram

exemplos relacionados à divisão do trabalho por sexo: “mulheres cozinhavam e os homens caçavam”, “mulheres comida e roupa e homens com a caça e o cultivo”, “as mulheres faziam o trabalho mais leve (fazer vasos, costurar redes) e os homens caçavam” etc.

Por último, a letra (e) da questão 4 perguntava se os povos indígenas do passado produziam objetos e/ou pinturas/desenhos/gravuras.

Gráfico 22 – Escola 2: Produziam objetos e/ou pinturas/desenhos/gravuras?

A maioria dos alunos respondeu sim (59%) e não (15%). Uma pequena parte comentou o local onde acham que essas pinturas eram feitas (4%), “nas cavernas”. 22% dos alunos deram exemplos do que era produzido pelos indígenas no passado: “Pinturas rupestres”, “flechas”, “pintavam e desenhavam”, “objetos” etc. Os poucos alunos que deram exemplos do que produziam ou do local em que eram feitas essas pinturas, por exemplo, pode ser uma consequência do fato de que pouco se fala nas escolas sobre o que os indígenas produziam, focando apenas nos seus modos de subsistência e moradia.

Finalmente, a questão 5 pedia para que os alunos escrevessem o que sabiam sobre os povos indígenas do presente. As respostas encontram-se no gráfico 23, a seguir.

Gráfico 23 – Escola 2: O que você sabe sobre os povos indígenas do presente?

Respostas relacionadas à tecnologia, modernização, evolução e urbanização foram a maioria, 48% dos alunos. Neste caso, alguns exemplos são: “Estão mais tecnológicos”, “Que já se urbanizaram um pouco”, “Eles não vivem mais na floresta e sim em casas e não dependem mais da caça, coleta e pesca”.

Duas respostas devem ser comentadas em separado: 1. “Normal, como um ser humano com roupa, sapato, boné, chapéu etc”, 2. “Eles já usam roupas, moram em casas (acho), eles se transformaram em um povo normal”. Nestes dois casos, os alunos parecem compreender que para ser um “ser humano” ou um “povo normal” é necessária a utilização de roupas e outras características da “modernidade”. Provavelmente, ser normal é viver como eles mesmos (os alunos), já que sua referência é seu cotidiano e qualquer modo de vida diferente do que conhecem é considerado estranho ou anormal:

Essas questões remetem ao fenômeno do etnocentrismo que pode ser definido pela atitude que reflete a dificuldade de pensar em outros modelos de existência que não sejam aqueles aos quais estamos acostumados e que passamos a considerar como modelos únicos de vida em sociedade (VASCONCELLOS, 2015, p. 238).

Em outro caso, o aluno respondeu: “Que hoje eles vivem como nós, eles não vão deixar de ser índios pelo lugar onde mora e ainda tem alguns que vivem como antigamente, porém são poucos”. Aqui, acredita-se ser muito importante o destaque desta resposta, pois mostra um exemplo de compreensão de que as culturas indígenas sofrem transformações, mas que isso não faz com que um povo seja mais ou menos “índio” por conta da sua forma de viver.

Na categoria “Cultura e espaço perdidos/Mudanças”, uma resposta deve ser apresentada: “Que seu espaço foi amplamente ficando menor e, além disso, uma pressão cultural para aderir aos costumes atuais do mundo de forma geral, muitas brigas que resultaram e resultam em morte”. Uma possível interpretação desta resposta é que o aluno falou sobre as lutas indígenas pela posse de suas terras, considerando a diminuição de seu espaço e a imposição de uma cultura do homem branco, causando transformações na vida da maioria dos povos indígenas.

Após responderem ao questionário 1 (Apêndice D), os alunos começaram a atividade com as maquetes táteis e artefatos arqueológicos do conjunto das Casas Subterrâneas com a orientação da professora Bruna na sala de aula, que separou duas aulas para observação, interação e conversas sobre os temas apresentados no recurso pedagógico. Para realizar a atividade com os alunos, a professora pediu que todos afastassem as carteiras deixando um espaço vazio no centro da sala de aula, no qual eles se organizaram em círculo, sentados no chão.

Bruna começou a atividade perguntando para os alunos com o que trabalha o Museu de Arqueologia e Etnologia, considerando também a diferença entre Arqueologia e Etnologia. Explicou que a Arqueologia estuda fatos antigos, vestígios do passado, como os povos viviam antigamente. Já a Etnologia tem relação com as diferentes etnias.

“Quando falamos de etnia?”, ela questionou os alunos e respondeu: “Começo do ano, quando falamos de diferentes culturas, da diversidade dos índios”. A professora também perguntou por que falar de Arqueologia em Geografia e os alunos responderam que o motivo são os fósseis e para descobrir as coisas do passado.

Quando perguntou para os alunos o que estavam vendo na maquete tátil da área externa das Casas Subterrâneas, estes responderam: índios caçando, malocas, floresta, tribo, oca. Em seguida, a professora pediu para que alguns alunos observassem as maquetes de perto, ao redor dela, questionando novamente o que estão vendo; os alunos falam dos passarinhos, da arara azul. A professora questiona em que lugar do Brasil é comum essas aves e árvores representadas na maquete, a intenção dela era que eles reconhecessem

aquele espaço de acordo com o que haviam aprendido nas aulas de Geografia, mas eles somente conseguiram chegar a alguma conclusão sobre isto posteriormente.

A próxima pergunta da professora Bruna foi com relação aos objetos que estavam sendo utilizados pelos indígenas representados nas maquetes: “Como fabricam as lanças, armas?”. Um dos alunos que não observava as maquetes de perto respondeu que eles pegam as madeiras e batem no chão, explicando fazendo sinal de bater na mesa, ao que a professora respondeu: “Vou trazer madeira aqui e ver se vocês conseguem”. Alguns alunos disseram que conseguiam e um disse que não, pois é “muito difícil e eu não sei como eles faziam antigamente”, a professora comentou: “Não sabe a técnica”.

Acredita-se ser muito importante a professora utilizar a palavra técnica, pois reforça para os alunos que os povos indígenas pré-coloniais possuíam sua tecnologia, adaptada a sua realidade, contribuindo para quebrar o estereótipo de povos primitivos.

Novamente Bruna procurou relacionar a Arqueologia à Geografia, explicando que é para estudar o espaço geográfico de antigamente, que a professora estava recorrendo a esta comparação. Dessa forma, ela procurou questioná-los sobre o local representado na maquete da área externa das Casas Subterrâneas, como, por exemplo, perguntando por que tem um rio e os alunos responderam: para a pesca, beber água, suprir suas necessidades.

A professora convidou outros alunos para observarem a maquete de perto e chamou a atenção deles para a representação do teto da casa subterrânea. Alguns palpites surgiram para o que servia o “buraco”: “para guardar os alimentos”, “lixo”, “uma oca em construção”.

Antes dos alunos observarem a segunda maquete do conjunto, a professora distribuiu os artefatos arqueológicos que acompanham as maquetes e orientou os alunos para que observassem de que material era feito, quem fez, se estava completo ou incompleto e para que servia. Enquanto tocavam, cheiravam e analisavam os artefatos, os alunos comentaram o que achavam, como, por exemplo, segurando o virote um aluno perguntou se era um peão. Na segunda aula eles continuaram a observação dos artefatos arqueológicos.

Uma aluna segurando um fragmento de cerâmica comentou que era um pedaço de um vaso e fez o sinal com as mãos de como seria o resto do vaso a partir do vestígio arqueológico. A professora recolheu todos os objetos e começou a conversar com os alunos sobre o significado de cada um deles, perguntando o que eles descobriram ao tocar cada peça e explicando o nome e para o que servia, comentando inclusive da técnica de fabricação de cada um deles, como o polimento e o lascamento, por exemplo.

Ao explicar para os alunos o significado do virote, para a derrubada de pássaros sem causar lesões nas quais o sangue manchasse suas penas, Bruna discutiu com os alunos sobre a relação dos indígenas com a natureza e explicou que eles supriam suas necessidades, pois “a relação do índio com a natureza era diferente da do europeu”, sendo que este último possuía um interesse capitalista.

Por fim, os alunos observaram, tocaram e analisaram a maquete tátil da área interna das Casas Subterrâneas. Novamente a professora escolheu alguns alunos para olharem de perto a maquete e começou questionando: “Todos os índios vivem assim hoje?”. Os alunos responderam que não e a professora falou que são hábitos que se misturaram, a cultura se transformou.

Ao observar a parte interna da casa subterrânea e após o comentário da professora de que a sua função poderia ser proteger as pessoas do frio, os alunos concluíram que o local representado nas maquetes deveria pertencer à região Sul do Brasil. Bruna conversou com os alunos sobre as diferenças entre o que tem dentro e fora da casa subterrânea, perguntou para eles como os vestígios são encontrados e teve como resposta: “As pessoas vão cavando”.

Para finalizar a aula, Bruna perguntou se os índios que os alunos viram no livro didático de História vivem da mesma forma que aqueles que estavam representados na maquete, ao que os alunos responderam que não. Assim, a professora concluiu: “São diferentes etnias, diferentes culturas, condicionadas pelo espaço. Então os índios não viviam todos de forma igual”. Na lousa, a professora escreveu a atividade que os alunos deveriam realizar em casa e levar na aula seguinte: “Pesquisar o tronco linguístico dos Jês. Mapear para trazer quais eram as duas etnias que poderiam estar vivendo num local como o representado nas maquetes”.

A atividade realizada pela professora do Colégio Análise foi planejada, teve uma relação estabelecida entre as representações das maquetes e o conteúdo visto anteriormente nas aulas, o tempo que os alunos tiveram para observar as maquetes possibilitou que eles aproveitassem ao máximo o recurso pedagógico, a liberdade para fazer e responder perguntas fez com que as duas aulas fossem dinâmicas e, aparentemente, os alunos gostaram. Isso pode ser justificado, por exemplo, pelo fato de muitos deles terem manifestado interesse em conhecer o MAE-USP, questionando a professora sobre onde ficava o museu e quando eles poderiam pedir para seus pais os levarem para visitar.

Para poder compreender melhor como foi a atividade para os alunos e o que eles aprenderam, na sequência serão analisadas as respostas ao questionário 2, aplicado após a atividade com as maquetes (Apêndice E). Na primeira pergunta os alunos deveriam responder o que aprenderam sobre Arqueologia brasileira.

Como pode ser observado no gráfico 24, as respostas dos alunos foram bem diversificadas. Para a maioria dos alunos (42%), o que eles aprenderam sobre Arqueologia brasileira foi algo sobre “explicar o passado”, “vestígios” e “povos antigos”, com respostas como: “que eles descobrem o passado através dela”.

A outra categoria de respostas com porcentagem significativa foi a de alunos que responderam algo relacionado aos povos indígenas (15%), afirmando sobre a Arqueologia brasileira: “importante para saber a história dos indígenas”, “que eles investigam o passado dos indígenas” e “é o estudo dos vestígios do passado dos indígenas”. A professora que conduziu a atividade falou várias vezes sobre os povos indígenas, sua diversidade e suas técnicas de produção de objetos, talvez esse seja o motivo de alguns alunos terem compreendido os conceitos a respeito.

Gráfico 24 – Escola 2: O que você aprendeu sobre Arqueologia brasileira?

Por último, é importante destacar duas respostas categorizadas como “respostas não corresponde” (8%): “Arqueologia ajuda a estudar o espaço geográfico” e “Arqueologia é importante na geografia”. Essas duas respostas estão relacionadas à preocupação da professora em abordar questões aprendidas pelos alunos principalmente nas aulas de Geografia, orientando que os mesmos observassem o espaço que foi representado nas maquetes táteis da Casa Subterrânea.

Na segunda pergunta, os alunos deveriam responder sim ou não para a seguinte interrogação: “As coisas que os arqueólogos encontram com o seu trabalho podem ser utilizadas para que você aprenda mais sobre a história dos povos indígenas?”. Todos os alunos responderam que “sim”. Aqui se percebe que os alunos entenderam a explicação da professora sobre o estudo dos povos indígenas do passado por meio dos vestígios encontrados.

Em seguida, a pergunta de número 3 solicitava aos alunos que escrevessem uma frase sobre como achavam que viviam os povos pré-

coloniais, como o grupo de pessoas representado na maquete utilizada na atividade pela professora. (Ver gráfico 25).

Respostas sobre “Caça, pesca, coleta/Tribos” foram a escolha de 46% dos alunos. Alguns exemplos são: “Viviam simplesmente em ocas, comiam animais e frutos”, “Eles tinham que pegar sua própria comida”, “Viviam em tribos e se alimentavam da pesca, colheita e caça”, “Viviam em lugares afastados, fabricando objetos para utilizar os mesmos nas caças (no caso dos homens) e as mulheres faziam as comidas e afins” etc.

“Eles tinham que pegar sua própria comida”, é uma resposta de surpresa e estranhamento diante, provavelmente, da caça, pesca e coleta praticada pelos povos pré-coloniais para obterem seus alimentos. “Pegar sua própria comida” é algo muito distante da realidade de adolescentes acostumados com supermercados e, principalmente, comidas industrializadas que necessitam de pouco trabalho para ficarem prontas.

Gráfico 25 – Escola 2: A maquete utilizada na atividade pelo(a) professor(a) representa um grupo de pessoas que viveu no Brasil antes da colonização. Escreva uma frase sobre como você acha que essas pessoas viviam.

Dos 27% de alunos que responderam que os povos pré-coloniais viviam “Bem/Harmonia/Feliz”, um aluno escreveu: “Eles viviam bem, de bem com a natureza, tirando só o que necessitavam e felizes”. Essa resposta pode ser boa, pois o aluno não considera que os indígenas no passado não viviam bem, pois não tinham tecnologia e outros recursos, porém, há também uma visão muito comum que é a de idealizar e/ou romantizar a vida do indígena.

Outro aluno respondeu: “Viviam bem simples e tranquilamente e com uma diversidade em todos os aspectos econômicos e culturais”. Nesta resposta pode-se observar a questão da diversidade, que foi abordada várias vezes pela professora ao longo da atividade com o Recurso Pedagógico do MAE-USP, reforçando para os alunos que os povos indígenas são diferentes e cada um tem suas particularidades.

Em alguns casos (12% dos alunos) as respostas tiveram como base as maquetes observadas anteriormente, dizendo que os povos pré-coloniais viviam “como representado nas maquetes” e “viviam em grupos e moravam em casas subterrâneas”.

A quarta pergunta questionava os alunos se eles achavam que os povos indígenas do presente vivem de forma diferente daqueles do passado; as categorias de respostas podem ser observadas no gráfico 26.

Gráfico 26 – Escola 2: Você acha que os povos indígenas do presente vivem de forma diferente daqueles do passado? Explique sua resposta.

Metade dos alunos fez alguma referência à tecnologia, modernidade, utilização de roupas e trabalho na vida dos povos indígenas do presente, como, por exemplo: “Sim, porque existem aqueles que moram na cidade”, “Sim, pois antigamente não usavam roupa etc.”, “Sim, de roupa, sapato e eletrônicos, em casas, alimentam de comidas que nós comemos etc.”, “Sim, pois hoje em dia a modernidade chegou até eles”, “Sim, porque hoje eles vivem mais como a gente do que como no passado, que era a pesca, caça, entre outros”.

Destaca-se aqui a comparação feita pelos alunos entre a sua vida e a dos indígenas, que agora já vivem na modernidade e se “alimentam de comidas que nós comemos”, o que pode significar ter acesso aos mesmos alimentos, seja em supermercados ou outros lugares.

Para 11% dos alunos, o que diferencia a vida dos indígenas do presente com relação aos do passado são as mudanças na natureza, nos animais e na cultura, um aluno respondeu: “Sim, pois seu espaço geográfico foi muito reduzido e também a extinção de vários animais”. Neste exemplo, mais uma vez a referência à Geografia, que foi discutida junto com a Arqueologia pela professora. Outro aluno afirmou que “sim, pois a cultura foi perdida”.

Na penúltima questão, de número 5, os alunos responderam o que acharam da utilização das maquetes em sala de aula. Duas categorias de respostas apresentadas no gráfico 7 precisam ser discutidas.

Gráfico 27 – Escola 2: O que você achou da utilização das maquetes em sala de aula? Justifique sua resposta.

A maioria dos alunos, representando 58% das respostas, escreveu alguma coisa relacionada a “entender melhor” e “aprender mais”. Como a professora utilizou o recurso pedagógico para revisar o conteúdo, um dos alunos respondeu que “ajuda a estudar para as provas”. Considerando a comparação com o livro didático, um aluno escreveu que nas maquetes “deu para visualizar melhor e aprender melhor” e outro respondeu: “Muito legal, porque a gente viu como eles viviam diferente do livro”. O aprendizado dos alunos foi condicionado pelo conhecimento prévio que já possuíam e a sua base eram os livros didáticos de História e Geografia.

Outras respostas foram: “aprendemos de um modo divertido”, “achei legal, pois incentivou os alunos a prestar atenção na aula” e “acho uma ótima ideia pois assim interage mais com o aluno e o ajuda a absorver o conteúdo de forma mais agradável e simples”.

Já para 8% dos alunos a resposta foi mais específica, pois afirmaram que a utilização das maquetes em sala de aula ajudou a estudar e aprender sobre os povos indígenas: “aprendi que os indígenas eram muito interessantes” e “ajuda a estudar os povos indígenas, por causa das características”. Essas respostas reafirmam a importância da professora ter feito várias relações entre Arqueologia e História indígena durante a atividade com o Recurso Pedagógico, incluindo a recordação de conteúdos que já haviam sido estudados nas aulas anteriores.

Finalmente, na questão 6 os alunos deveriam responder sim ou não e porque ficaram ou não com vontade de visitar o museu de onde vieram as maquetes e os objetos (MAE/USP – Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo).

Gráfico 28 – Escola 2: Você ficou com vontade de visitar o museu de onde vieram as maquetes e os objetos (MAE/USP – Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo)?

Para 88% dos alunos a atividade com o Recurso Pedagógico do MAE-USP despertou o interesse para visitar o museu, algumas respostas foram: “Sim, porque quero ver mais maquetes como essas mostradas”, “ Sim, porque eu achei a maquete interessante e o trabalho também”, “Sim, para ver mais sobre o trabalho deles” (provavelmente, o trabalho dos arqueólogos), “Sim, porque eu curti muito e eu gosto de visitar museus” etc.

Antes de fazer a formação e pensar na possibilidade de levar um recurso pedagógico do MAE-USP para a escola, Bruna, a Professora do Colégio Análise, tentou levar os alunos para o museu, mas, não teve facilidade em realizar o agendamento de visitas por parte da direção da escola. Assim, acredita-se que a atividade que os alunos tiveram em sala de aula com o conjunto de maquetes táteis e caixas de artefatos arqueológicos foi uma maneira de ter algum contato com o museu e, como pode ser observado nas respostas à última pergunta do questionário 2, ficaram com vontade de visitar o MAE.

O questionário respondido pela professora Bruna, os livros didáticos analisados, os questionários respondidos pelos alunos e a observação da atividade com o conjunto das Casas Subterrâneas mostraram que houve um planejamento sério e bem estruturado e a professora inseriu a utilização do recurso pedagógico nas suas aulas, conseguindo fazer com que suas temáticas dialogassem com o conteúdo previamente estudado.

Dessa forma, foi possível perceber que o conhecimento prévio dos alunos interferiu na maneira como eles interagiram com as maquetes, fazendo comentários sobre o que estava representado naqueles suportes e também nas respostas ao questionário 1. Em vários momentos ficou claro o conhecimento dos alunos sobre a pluralidade dos diferentes povos indígenas, questão presente no livro didático e que havia sido trabalhada em outras aulas pela professora.

Finalmente, na última pergunta do questionário respondido pela professora Bruna, esta respondeu como foi a repercussão do trabalho com as maquetes por parte dos alunos e, segundo ela: “Os alunos do 6º ano mostraram-se empolgados, interessados e no geral participaram da atividade de forma satisfatória”.

3. 4. Escola 3 – E. E. Maria Catharina Comino

A Escola Estadual Maria Catharina Comino está localizada no município de Taboão da Serra, grande São Paulo. O Professor de História do Ensino Fundamental II e Médio, César Dias Moreno, participou da formação com o

educador Maurício do MAE-USP no dia 15 de setembro de 2016 e seu objetivo era utilizar os conjuntos de maquetes táteis e artefatos arqueológicos com os alunos dos sextos e sétimos anos.

O Professor procurou o museu, pois “os livros não direcionam a Arqueologia” e ele comentou que não consegue introduzir a Pré-História sem passar pela Arqueologia. Ainda na formação, o professor falou da falta de recursos e que utiliza outras formas de passar o conteúdo para os alunos, incluindo fotos de pinturas rupestres que tirou durante viagem pessoal, visita dos alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental II a uma aldeia guarani em Parelheiros e elaboração de apresentação.

Sobre esse problema da falta de recursos, no questionário solicitado o professor respondeu a seguinte pergunta: “Como você trabalha a questão do ensino do período pré-colonial no Brasil e da História Indígena com seus alunos?”. Na sua resposta fica clara a preocupação em diversificar as aulas e o acesso dos alunos ao conteúdo:

Material base é o livro que os alunos recebem do Estado que pouco aborda a questão indígena. Utilizo alguns trechos de documentários e cenas de filmes ou animações. Levo os alunos a uma comunidade indígena Tenondé Porã, onde eles procuram identificar e questionar o conteúdo do livro com a realidade indígena ali apresentada. Após o curso, a segunda etapa do trabalho em sala de aula passou a ser a identificação e explicação do conteúdo nas maquetes.

Incentivar os alunos a questionar o conteúdo do livro didático exercita a capacidade dos mesmos de analisar informações e não aceitar aquilo que está escrito como verdade absoluta. O curso que o professor comenta em sua resposta é a formação no MAE-USP para a utilização do Recurso Pedagógico de Arqueologia brasileira, que se tornou parte do trabalho que pretende realizar com os alunos todos os anos em sala de aula.

Considerando a mostra cultural da escola, a preocupação em mostrar para os alunos a Arqueologia e representações de como viviam os povos pré-coloniais no Brasil e dialogando com a visita dos alunos dos sétimos anos a uma comunidade indígena, o Professor emprestou do MAE-USP os conjuntos educativos das Casas Subterrâneas e da Amazônia Central. Antes de analisar a atividade realizada com os respectivos conjuntos, outros dados serão

apresentados: alguns detalhes dos livros didáticos de História, os comentários dos sétimos anos sobre a visita à comunidade indígena e as respostas dos alunos ao questionário 1.

O livro didático utilizado com o 6º ano do Ensino Fundamental II possui o título “Para viver juntos: História”, escrito por Débora Yumi Motooka e Muryatan Santana Barbosa e foi publicado pelas Edições SM (2012). Dividido em nove capítulos, o que interessa para esta pesquisa é o primeiro intitulado “As origens da humanidade”, com destaque para o módulo 3: “O povoamento da América”.

O módulo introduz o tema falando brevemente sobre as rotas do povoamento americano. Na sequência uma explicação sobre os povos Caçadores-coletores no Brasil, destacando-se a seguinte afirmação: “Os primeiros habitantes da América eram nômades se dedicavam à caça, à pesca e à coleta de espécies vegetais e de insetos” (MOTOOKA e BARBOSA, 2012, p. 33).

Ao falar dos agricultores no Brasil, os autores citam as “grandes aldeias Amazônicas”, que, segundo eles foram formadas cerca de 2 mil anos atrás. Apresentam as características desses povos:

Nessas grandes aldeias havia trabalhadores especializados, como artesãos, agricultores e pescadores. Produziam artefatos sofisticados, principalmente utensílios de cerâmica e ferramentas de pedra, que eram trocados com outras aldeias. (MOTOOKA e BARBOSA, 2012, p.34)

Os termos “trabalhadores especializados” e “artefatos sofisticados” podem contribuir, caso sejam devidamente interpretados pelos alunos com o auxílio do professor, para desconstruir a imagem de que os povos pré-coloniais foram primitivos, apresentando técnicas especializadas, a organização do trabalho e as relações econômicas entre diferentes aldeias.

Fora do texto principal do módulo 3, encontram-se alguns quadros com pequenas explicações sobre a arte rupestre e o trabalho do arqueólogo, isso comprova a fala do professor de que esses conteúdos são pouco explorados no livro didático e por isso ele complementa com outros materiais. Pode-se considerar que o conteúdo relacionado a Arqueologia e História Indígena do livro é muito pequeno, com poucas informações.

No caso do sétimo ano do Ensino Fundamental II, o livro didático de História também foi publicado pelas Edições SM com o título “Para viver juntos: História” e escrito por Ana Lúcia Lana Nemi e Muryatan Santana Barbosa (2012). Aqui interessa o capítulo 3 do livro, “Os povos indígenas no Brasil”, no qual os temas discutidos são: os povos que habitavam o litoral do atual Brasil, o contato entre indígenas e portugueses e como os povos indígenas preservam sua cultura. Na primeira página do capítulo encontra-se o seguinte parágrafo:

Quando os portugueses chegaram às terras que, mais tarde, comporiam o território brasileiro, depararam com uma enorme diversidade de povos indígenas. Grande parte deles foi dizimada pelas doenças trazidas da Europa, pela escravidão à qual foram submetidos ou pela violência imposta pelo colonizador. Contudo, grupos nativos remanescentes buscam, hoje, se organizar para defender seus direitos e preservar sua cultura e seus costumes (NEMI e BARBOSA, 2012, p. 58).

Apesar do trecho acima fazer uma referência à diversidade de povos indígenas, questão importante para combater a ideia do “índio” como um povo único e sem diferenças, a construção do texto teve como base o contato dos portugueses com os indígenas, falando sobre esses povos a partir da visão do colonizador, da sua chegada ao território brasileiro. Isso se comprova com o início do módulo 1, “O povo de Pindorama”, que começa com a frase: “Quando os portugueses chegaram à América, em 1500, havia mais de mil povos, com diferentes línguas e costumes vivendo no território que hoje é o Brasil” (p. 60). Na mesma página encontra-se um mapa cujo título é “Povos Indígenas à Época da Chegada do Europeu”.

Mesmo citando a diversidade, o foco do livro é no tronco linguístico Tupi-Guarani, com detalhes sobre a ocupação do litoral e de como era a vida nas aldeias Tupi. Destaca-se a divisão do trabalho de acordo com o sexo e os grupos de parentesco e como eram organizadas as aldeias e a construção das ocas.

Na página 62, um pequeno quadro no canto direito superior possui o título “Fonte de estudo sobre a moradia indígena” e a seguinte informação: “Um livro de Hans Staden, intitulado *Duas viagens ao Brasil*, foi publicado na Europa em 1557. É ilustrado com xilogravuras feitas a partir dos relatos de Staden sobre sua vinda ao Brasil e o período em que foi prisioneiro dos Tupinambá”.

Os autores indicam como fonte para estudo de como seriam as moradias indígenas um livro publicado no século XVI, mais uma vez tratando sobre os indígenas a partir do contato com os europeus. Essa abordagem continua no módulo 2, cujo título é “O encontro entre dois mundos” e começa com o seguinte texto:

Os portugueses do século XVI interpretaram e julgaram os costumes e valores indígenas com base nos seus. Na visão deles os nativos contrariavam a vontade de Deus e viviam em pecado. Portanto, os portugueses sentiam-se na obrigação de salvar as almas dos indígenas, trazendo-os para sua fé (NEMI e BARBOSA, 2012, p. 66).

Em nenhum momento a Arqueologia é mencionada e, finalmente, no módulo 3, “Os indígenas brasileiros hoje”, são abordados temas como a demarcação de terras, a luta indígena hoje e a preservação de identidades. Destacam-se os povos indígenas que permanecem vivendo em aldeias no interior do país.

O primeiro dia de visita à Escola Estadual Maria Catharina Comino, 1 de dezembro de 2016, foi de aplicação do questionário 1 com todos os alunos, observação da atividade realizada com os sextos anos e uma conversa com os alunos dos sétimos anos sobre a visita que fizeram à comunidade indígena Tenondé Porã, localizada no bairro de Parelheiros em São Paulo. Os alunos de cada uma das três turmas gostaram muito da visita, contaram como foi e com o que se surpreenderam.

Todos comentaram que viram a casa de rezas, a escola, o posto de saúde, jogaram futebol com os adolescentes, fizeram uma trilha, aprenderam a confeccionar o arco-e-flecha, comeram batata doce cozida no forno a lenha e conversaram com as pessoas para saber como era a vida na comunidade indígena⁴⁰.

Eles visitaram a escola indígena e viram como é o ensino. Comentaram que na troca de professores durante as aulas, os alunos podem sair e entrar e até ir embora se quiserem. Compararam com a forma que é a escola deles e disseram que gostariam que fosse igual e pudessem entrar e sair a qualquer

⁴⁰ Essa comunidade vive exatamente da forma como os alunos viram, não é um lugar que recebe alunos para uma atividade específica com as escolas.

hora. Segundo os alunos do 7º ano C, as crianças e adolescentes que vivem na comunidade podem sair das aulas, pois eles acreditam que a aldeia inteira é uma escola.

A maioria dos alunos ficaram impressionados com o acesso à tecnologia dos moradores da aldeia, comentando que eles utilizam celular, tem WiFi, computadores e antenas de televisão a cabo, um aluno do 7º ano C inclusive afirmou que “eles são mais tecnológicos do que nós” e outro disse: “Eu achei que eles nem tinham celular”.

Para os alunos do 7º ano B as casas eram diferentes do que imaginaram, pois achavam que eram ocas feitas de palha e viram casas feitas de tijolo com barro. Eles também comentaram das coisas específicas para homens e mulheres, como os trabalhos, as danças e as canções. Aprenderam que na escola indígena além do português, as crianças estudam também a língua guarani.

O estranhamento dos alunos no contato com a comunidade indígena pode ser uma consequência da falta de acesso a informações de como vivem esses povos na atualidade, ou porque seus conhecimentos são apenas de povos que vivem no interior do país em aldeias nas matas e afastados da cidade, pois este conteúdo é o único apresentado no livro didático, como já foi apresentado anteriormente.

Sabendo o contexto da escola, quais informações os alunos tiveram acesso por meio do livro didático, as propostas do professor com filmes e vídeos da internet ou com a visita dos sétimos anos à comunidade indígena, o próximo passo é avaliar os conhecimentos prévios dos alunos sobre Arqueologia e História Indígena nas respostas dadas ao questionário 1, antes da atividade com as maquetes (Apêndice D), que foi preenchido por 64 alunos do 6º ano e 81 alunos do 7º ano, sendo 145 no total. A primeira pergunta era: “Você já aprendeu alguma coisa sobre a história dos povos indígenas? Em que local? Faça um X em uma das opções abaixo”.

No gráfico 29 encontram-se as porcentagens das respostas dadas pelos alunos dos sextos e sétimos anos do Ensino Fundamental II e para 64% deles foi na escola que aprenderam algo sobre esse tema. Dos 15% de alunos que responderam ter aprendido algo sobre a história dos povos indígenas na

televisão, apenas 3 não assinalaram também a escola. No caso dos 9% de alunos que escolheram a opção “museu”, somente 1 não considerou a escola. Já os 8% de alunos que responderam “sim, com a família”, 2 não escolheram também a escola.

Gráfico 29 – Escola 3: Você já aprendeu alguma coisa sobre a história dos povos indígenas? Em que local?

Ao serem questionados acerca de seu conhecimento sobre Arqueologia brasileira, a maioria dos alunos da E. E. Maria Catharina Comino (76%) afirmou já ter ouvido falar sobre este tema, como se pode observar no gráfico 30.

Gráfico 30 – Escola 3: Você já ouviu falar sobre Arqueologia brasileira?

Como os dados dos sextos e sétimos anos foram tabulados juntos, visto que a análise foi organizada por escola, é necessário apontar as diferenças entre as respostas dos alunos de cada ano. Segundo 24% dos alunos, eles nunca ouviram falar de Arqueologia brasileira, porém, destes, apenas 7 são do

6º ano e 28 são do 7º ano. Essa diferença no conhecimento dos alunos pode ser uma consequência da falta de recursos disponíveis para o professor trabalhar esse conteúdo em sala de aula, principalmente no 7º ano onde se observou que o livro didático não faz nenhuma referência a Arqueologia.

Na sequência, a terceira pergunta do questionário pedia para que os alunos respondessem sim ou não para: “Você acha que a Arqueologia brasileira tem alguma relação com a História dos povos indígenas do passado?” (Ver gráfico 31).

Gráfico 31 – Escola 3: Você acha que a Arqueologia brasileira tem alguma relação com a História dos povos indígenas do passado?

Aqui, para a grande maioria dos alunos (81%), a Arqueologia brasileira tem alguma relação com os povos indígenas do passado. Dessa porcentagem, 53 alunos são do 6º ano e 65 alunos do 7º ano. Neste caso houve uma semelhança entre as respostas dos alunos e 3 alunos não responderam.

Na quarta questão os alunos completaram alguns espaços disponíveis com a forma como achavam que viviam os indígenas no passado. Na letra (a), “Onde moravam?”, 60% dos alunos responderam locais específicos de moradia, como, por exemplo: aldeias indígenas, cabanas em aldeias, toca, em tribos com a natureza, cavernas, grutas, tendas feitas de palha, barracos, em casas que construíam, casas de barro e tabas.

Gráfico 32 – Escola 3: Onde moravam?

Já para 32% dos alunos a resposta escolhida fazia referência a algo mais geral, ao espaço geográfico. Nessa categoria, além das respostas mais comuns, como “florestas”, “Brasil”, “vales”, “natureza”, “mata” e “Amazônia”, apareceram algumas que possivelmente os alunos recordaram do que leram no livro didático ou foi falado pelo professor: “Na atual região do Rio de Janeiro até Santa Catarina” e “Pindorama, terra das árvores grandes”. Outros alunos falaram da característica de povos nômades, conteúdo que se encontra nos livros didáticos, como, por exemplo: “Não tinham um lugar fixo” e “Mudavam de local”.

“O que comiam?” era a pergunta da letra (b) da questão 4, apenas 2 alunos não responderam (1%), mas 16 não souberam responder (11%) (Ver gráfico 33).

Gráfico 33 – Escola 3: O que comiam?

Para 54% dos alunos a alimentação dos povos indígenas do passado tinha como base os resultados da caça, da pesca e da coleta. 17% dos alunos tiveram como foco os animais, inclusive com respostas específicas, como, por exemplo: “Eles caçavam animais para comer e quem vivia perto do mar comia peixes e crustáceos” (aluno do 6º ano) e “Carnes de animais caçados por eles próprios” (aluno do 7º ano). A ênfase em animais “caçados por eles próprios” denota o estranhamento e o absurdo que é para o aluno alguém ter que caçar a própria comida.

A escolha de 13% dos alunos foi por respostas com exemplos de colheita, plantação, vegetais e frutas, como milho, mandioca, batata, raízes etc. Alguns alunos (4%) tiveram suas respostas colocadas na categoria outros: “depende do lugar onde moravam” (aluno do 6º ano), “coisas”, “tudo que tinha direito”, “carne humana” e “lasanha” (alunos do 7º ano). “Carne humana” pode ser uma resposta considerando a curiosidade e o interesse que adolescentes tem pelas supostas práticas canibais, ou apenas uma provocação, como a resposta “lasanha”.

Na sequência, a letra (c) da questão 4 pedia para os alunos responderem como achavam que os indígenas no passado se relacionavam com a natureza. Um número significativo de respostas foi “não sei”, 21% que corresponde a 30 alunos.

Gráfico 34 – Escola 3: Como se relacionavam com a natureza?

Respostas qualificando a relação com a natureza foram a opção de 47% dos alunos. Alguns exemplos são: “cuidando dela”, “protegendo”, “tinham uma conexão em parte”, “eles respeitavam muito a natureza”, “com carinho”, “achavam que era sagrada e cuidavam”, “ótimo”, “eles gostam muito da natureza e eles tem lendas de entidades” etc. Essas respostas apresentam o fato dos alunos associarem os indígenas diretamente à natureza, supostamente por compreenderem o caráter “natural” desses povos, que pertencem e permanecem ligados à natureza, com uma “conexão” por meio de uma relação “sagrada”.

Por fim, 29% dos alunos deram exemplos de atividades realizadas pelos povos indígenas do passado na natureza: “coletando e plantando vegetais”, “tomavam banhos em rios”, “começaram a desenvolver agricultura”, “através de

plantas que curavam doenças”, “iam para a floresta caçar”, “usavam plantas para fazer remédio”, “com tintas feitas de frutas e algumas penas de pássaros”, “usam e preservam a natureza, retiravam plantas e plantavam novas” etc.

A letra (d) da questão 4 perguntava sobre a divisão do trabalho. A maioria dos alunos respondeu apenas “sim” (64%), como se pode observar no gráfico 35.

Para alguns alunos (24%) o trabalho era dividido por sexo: “as mulheres ficam na aldeia lavando roupa e os homens caçava pescava coletava”, “homens caçava e mulher cozinhava, costurava etc”, “mulheres cozinhavam e faziam pinturas e os homens saíam para caçar”, “homens caçava e mulher coletava”, “a parte de cuidar das crianças ficava com as mulheres”, “sim, mulheres trabalhavam com seus filhos e os alimentos enquanto homens faziam a parte mais ‘pesada’”.

Gráfico 35 – Escola 3: Dividiam o trabalho?

Nessas respostas, os alunos deram exemplos da divisão do trabalho com algumas atividades que pertencem ao seu cotidiano e possivelmente não deveriam ser hábitos dos povos indígenas do passado, como lavar roupa e costurar.

O último item da questão 4, letra (e), perguntava sobre a produção de objetos e/ou pinturas/desenhos/gravuras pelos povos indígenas do passado. A maioria dos alunos (81%) respondeu apenas “sim” (Ver gráfico 36).

Gráfico 36 – Escola 3: Produziam objetos e/ou pinturas/desenhos/gravuras?

Exemplos do que produziram foram a resposta de 8% dos alunos: “pintavam figuras”, “quadros e esculturas”, “armas”, “pintura rupestre”, “objetos de cerâmica”, “arco e flecha”. Três alunos (2%) escreveram o local onde as pinturas eram feitas: “desenhavam no rosto”, “nos rostos” e “gostavam de fazer nas paredes”.

Os alunos foram mais específicos em suas respostas sobre onde os povos indígenas moravam, o que comiam e como dividiam o trabalho. No caso da produção de objetos e, principalmente, de representações da cultura, como pinturas e gravuras, a grande maioria respondeu apenas sim. Isso pode ser uma consequência da concepção que as crianças e adolescentes têm de que a luta pela subsistência dos povos pré-coloniais tomava boa parte de seu tempo, devido à vida “difícil” e com recursos escassos. Assim, os alunos não têm muitas informações sobre outros aspectos da vida indígena, suas manifestações culturais e habilidades técnicas, seja na elaboração de urnas funerárias com detalhes diversos e cheios de significado ou nas pinturas/gravuras rupestres.

Finalmente, na última pergunta do questionário 1, os alunos escreveram o que sabiam sobre os povos indígenas no presente. As respostas ficaram bem divididas e nenhuma delas teve uma maioria (Ver gráfico 37). Para 21% dos

alunos não mudou nada, onde se encontram os exemplos: “Que moram em aldeias, que tem a própria cultura e que ainda caçam, pescam e coletam”, “Que são poucas aldeias existentes e todas seguem a cultura fielmente”, “Os povos indígenas do presente são iguais os do passado”, “Que eles são índios e moram na floresta”, “Eles continuam com a cultura deles e fazendo suas pinturas objeto etc”.

Gráfico 37 – Escola 3: O que você sabe sobre os povos indígenas do presente?

As outras duas categorias que tiveram maior número de respostas foram “não sei” e “respostas sobre a visita à comunidade indígena”, ambas com 18%. No caso da segunda, os alunos do 7º ano escreveram o que viram na visita à aldeia Tenondé Porã no bairro de Parelheiros em São Paulo: “Que eles assistem tv tem celular wifi e se vestem com roupas normais”, “Para mim eles não usavam roupas como nós, mas agora vi que usam, que tem tudo como nós”, “Sim. Eles respeitam muito a comunidade e cuida muito eles reproduzem

muitas coisas e lá na comunidade é muito diferente da nossa escola e nosso gosto”, “Eles preservam a natureza, tem a casa de reza, eles usam os remédios que eles mesmos plantam”, “Eles já se acostumaram com a tecnologia já usam roupa de marca andam de carro eles são mais atualizados do que nós” etc.

Nessas respostas aparecem alguns detalhes que os próprios alunos contaram para a autora da dissertação e já foram descritos anteriormente. Nota-se novamente a surpresa dos alunos em encontrar na comunidade indígena itens presentes no seu dia-a-dia como a tecnologia, as roupas e a televisão. Em várias respostas se destaca a palavra “nós” ou “nosso”, um detalhe que pode significar a ênfase dos alunos em separar os indígenas da sua realidade, da sociedade em que vive.

“Tecnologia/Modernização/Evolução/Urbanização” e “Cultura e espaço perdido/Mudanças” também tiveram a mesma quantidade de respostas, representando cada uma 13% dos alunos. Para a primeira dessas duas categorias, alguns exemplos de respostas são: “Que eles evoluíram bastante e eles não andam mais pelados”, “Eles estudam e trabalham”, “São poucos, porém muitos já adaptaram a tecnologia de hoje”, “Que eles são muito mais modernos, que não andam mais nus e que já tem uma alimentação mais saudável do que antigamente” etc.

Os alunos responderam à pergunta sobre como os povos pré-coloniais dividiam o trabalho, dizendo que sim e especificando diferenças entre as funções masculinas e femininas. Mas, nesta questão referente ao presente, alguns escreveram que hoje os indígenas trabalham, como se eles não trabalhassem no passado. Possivelmente, esse trabalho a que os alunos se referem na atualidade está relacionado ao modelo capitalista de produção e não o trabalho da caça, da agricultura ou da construção de moradias.

Na categoria “Cultura e espaço perdido/Mudanças” os alunos responderam: “Pouco, mas sei que tem pouco espaço para eles, pouca casa e que eles não ficam tanto nas matas, vão para a cidade etc”, “Que não há muitos vivem afastados não são mais felizes como antigamente”, “Que o seu habitat está sendo desmatado e muitos não moram nas florestas”, “Que existem poucos, comparando com os que tinha no passado, e também eles

estão batalhando para a sua cultura permanecer” etc. Um dos alunos escreveu a palavra “habitat” que, segundo o dicionário é um “lugar onde vive um organismo” (FERREIRA, 2000, p. 359), comumente utilizada para explicações sobre local onde vivem, por exemplo, grupos de pássaros, e não muito comum para falar sobre espaços ocupados por seres humanos. Assim, pode-se considerar uma possível animalização dos indígenas por parte do aluno.

No mesmo dia em que os alunos responderam ao questionário 1, o professor César fez a atividade com os conjuntos de maquetes táteis e caixas de artefatos arqueológicos com os alunos dos sextos anos A e B separadamente, com a duração de duas aulas em cada turma.

Primeiramente, César falou sobre todas as etapas do roteiro das atividades realizadas com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II. Ele explicou o conteúdo para os alunos, em seguida os dividiu em grupos com temas, reservou 1 ou 2 aulas por semana para estudarem e tirarem dúvidas, passou vídeos do *YouTube* sobre Arqueologia e os alunos começaram a se preparar para a mostra cultural, na qual apresentariam trabalhos sobre o povoamento da América.

As maquetes táteis e caixas de artefatos arqueológicos foram organizadas no centro de uma sala de aula com as cadeiras ao redor para os alunos sentarem e o 6º ano A foi a primeira turma a observar, analisar e conversar com o professor sobre os conteúdos apresentados nos conjuntos da Amazônia Central e das Casas Subterrâneas.

Os alunos foram orientados a ficar de pé ao redor do recurso pedagógico e observarem tudo; eles tocaram, ficaram bem interessados, fizeram muitas perguntas e anotações no caderno durante a primeira aula. César comentou: “Olhem as maquetes, o que estão fazendo, quem e como estão fazendo”. A figura 29 mostra os alunos explorando as maquetes táteis do conjunto da Amazônia Central, com foco para a maquete tátil ocupação indígena pré-colonial na Amazônia Central.

Na segunda aula, o professor fez perguntas sobre os objetos, o que achavam que significava. Sobre o carimbo, que compõe o conjunto educativo da Amazônia Central, os alunos comentaram que poderia ser um amuleto, um totem, e o professor explicou o que realmente era e como era utilizado. Os

alunos reconheceram um fragmento de artefato arqueológico e sugeriram que poderia ser parte de uma urna funerária.

Figura 29 – Alunos do 6º ano observando a maquete tátil ocupação indígena pré-colonial na Amazônia Central.

Fotografia da autora, 2016.

Para uma observação mais atenta dos alunos, César passou a questioná-los especificamente sobre o conjunto da Amazônia Central. O professor perguntou o que tinha na maquete e que eles já haviam estudado, ativando o conhecimento prévio dos alunos, e estes responderam: agricultura, pesca, mandioca, caça, domesticação dos animais. Com relação à maquete tátil comunidade ribeirinha na Amazônia Central, os alunos comentaram que ela representa o presente, a evolução e uma aluna apontou que os arqueólogos estavam escavando onde era o lixo na “maquete tátil ocupação indígena pré-colonial na Amazônia Central”.

Ao comentar sobre a igreja evangélica na maquete da comunidade ribeirinha, o professor questionou o porquê de essa instituição estar representada em apenas uma das maquetes: “Porque a igreja evoluiu?”, e um aluno respondeu: “Foram eles que evoluíram”. Neste caso pode-se considerar que, para eles, a presença da igreja era sinal de evolução.

Para finalizar a atividade, César passou a conversar com os alunos sobre o conjunto das Casas Subterrâneas. Rapidamente ele os orientou para que reconhecessem o espaço, qual região do Brasil estava representada, o que as pessoas estavam fazendo nas maquetes. Os alunos descreveram o que estavam observando, não fizeram muitas perguntas e não ficaram tão interessados como na conversa sobre o recurso pedagógico da Amazônia.

No 6º ano B o procedimento foi o mesmo, durante a primeira parte da atividade os alunos observaram as maquetes táteis e artefatos arqueológicos, César falou para tomarem cuidado, faltando uma ênfase na permissão de tocar no recurso pedagógico. Os alunos questionaram bastante querendo saber quais os materiais que foram utilizados para fazer as maquetes, apontaram muito para os detalhes das representações, mas tocaram pouco, um deles comentou sobre a maquete tátil da comunidade ribeirinha na Amazônia Central: “Aqui já é no futuro”. Na segunda aula, continuando a atividade, o professor conversou e fez perguntas aos alunos.

Assim como perguntou para a outra turma, César procurou saber dos alunos o que conseguiram identificar do que já haviam aprendido no conjunto educativo da Amazônia Central. Os alunos citaram os caçadores-coletores, escavações, arqueólogos, sítio arqueológico, reconheceram a lixeira que na maquete da comunidade ribeirinha estava sendo escavada e um aluno falou que os objetos encontrados ajudam a “saber do nosso passado”. No conjunto educativo das Casas subterrâneas, o professor comentou sobre a região sul do Brasil, mas não houve muito diálogo.

Os alunos das duas turmas do 6º ano já haviam estudado os conteúdos relacionados à Arqueologia, povoamento da América e primeiros habitantes do Brasil, o objetivo era se prepararem para as atividades com o Recurso Pedagógico do MAE-USP e construir maquetes para apresentarem na mostra cultural. Eles se inspiraram nas maquetes táteis fornecidas pelo museu e, com a ajuda do professor César, criaram maquetes como a que pode ser observada na figura 30.

A mostra cultural ocorreu no dia 16 de dezembro de 2016 na quadra da E. E. Maria Catharina Comino, os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II estavam presentes para explicar aos visitantes sobre as maquetes que construíram e também sobre as maquetes dos recursos pedagógicos do MAE-USP, que também foram expostas na mostra.

Comparando uma das maquetes criadas pelos alunos (figura 30) com a maquete tátil ocupação indígena pré-colonial na Amazônia central (figura 31), percebem-se elementos semelhantes na organização da representação, na qual os alunos também construíram o rio na parte da frente da composição,

colocaram árvores, uma cor de terra parecida e bonecos representando os indígenas.

Figura 30 – Maquete construída pelos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II.

Fotografia da autora, 2016.

Figura 31 – Alunos explicando a maquete tátil ocupação indígena pré-colonial na Amazônia central.

Fotografia da autora, 2016.

No dia 14 de dezembro de 2016 foi o momento de acompanhar a atividade do professor com os sétimos anos do ensino fundamental II. Os alunos já haviam visto as maquetes e realizado atividades com elas, mas só naquele dia o professor conversou especificamente com eles sobre o recurso. Era a semana aberta de atividades no final do ano letivo e poucos alunos estavam presentes. Assim, diferentemente dos sextos anos, em que cada uma das duas turmas fizeram atividades separadas com as maquetes e com um bom tempo de duração, neste caso as três turmas, A, B e C, estavam juntas.

Os alunos foram orientados a observar com cuidado todos os materiais dispostos na mesma sala em que o sexto ano teve acesso. Um deles, ao observar e tocar artefatos da caixa do conjunto das Casas Subterrâneas comentou: “Eles faziam isso com a mão? Nossa!”. Em seguida o professor perguntou se eles conseguiam achar referências nas maquetes com a comunidade indígena que tinham visitado, os alunos responderam que sim e uma das alunas comentou que as casas representadas eram simples como as que viram na aldeia.

Continuando a comparação, os alunos falaram que a casa de rezas na comunidade que visitaram era feita de madeira e pau-a-pique, assim como as da “maquete tátil comunidade ribeirinha na Amazônia central”. Quanto à vegetação e a plantação eles consideraram que era igual, assim como os

cachorros e galinhas que, segundo os alunos, estavam representados na maquete e também estavam presentes na comunidade que visitaram. Na figura 32, um aluno observa os detalhes de uma das casas da “maquete tátil comunidade ribeirinha na Amazônia central”.

Figura 32 – Aluno do 7º ano observando a maquete tátil comunidade ribeirinha na Amazônia central.

Fotografia da autora, 2016.

Em seguida, César explicou sobre os artefatos arqueológicos que acompanham as maquetes do conjunto educativo da Amazônia Central. O professor perguntou aos alunos onde que os vestígios foram encontrados e, em seguida, mostrou na “maquete tátil comunidade ribeirinha na Amazônia central” a lixeira e os alunos falaram que era naquele buraco que os arqueólogos encontraram objetos como os que estavam vendo e tocando.

No outro conjunto educativo, das Casas Subterrâneas, o professor perguntou o que os alunos achavam que era o buraco presente na representação e eles responderam apenas que seria um fosso. Rapidamente o professor explicou que era uma estrutura feita pelos povos pré-coloniais para se proteger do frio e de animais.

Como muitos alunos haviam faltado neste dia, o professor se propôs a aplicar o questionário 2, depois da atividade com as maquetes (Apêndice E), em outro momento. Por isso, o número de alunos que responderam aos questionários 1 e 2 não foi o mesmo, mas, acredita-se que essa diferença não comprometa as análises finais⁴¹. O questionário 2 foi preenchido por 63 alunos

⁴¹ Apenas 17 alunos deixaram de responder ao questionário 2.

do 6º ano e 65 alunos do 7º ano, totalizando 128 respostas para as 6 questões, que serão analisadas a seguir.

Na primeira pergunta os alunos responderam o que aprenderam sobre Arqueologia brasileira. Duas respostas foram a maioria da escolha dos alunos, “técnicas/trabalho do arqueólogo” (27%) e “explica o passado/vestígios/povos antigos” (23%).

Gráfico 38 – Escola 3: O que você aprendeu sobre Arqueologia brasileira?

Para 26% dos alunos, o que aprenderam foi: “Que o trabalho deles é importante” (dos arqueólogos), “Que eles estudam fósseis”, “Que a Arqueologia é uma profissão que eles fazem escavação”, “A Arqueologia é a escavação e a procura de objetos dos nossos antepassados”, “Eu aprendi que a Arqueologia não só faz parte do litoral”, “Eu aprendi que eles buscam recursos, vestígios dos povos antigos para descobrir mais sobre o Brasil”, “Que os arqueólogos são pessoas que cavam materiais antigos”, “Que eles procuram coisas de 1000

anos ou até mais”, “Aprendi que eles buscava coisas da antiguidade e o trabalho deles é muito importante” etc.

Os outros 23% de alunos responderam que aprenderam que a Arqueologia brasileira explica o passado, encontra vestígios e/ou estuda os povos antigos: “Que eles podem ajudar a saber do nosso passado”, “Que eles estudam como as pessoas viviam no passado”, “Que podemos descobrir coisas valiosas do passado”, “Que é importante ter esse tipo de trabalho para sabermos o nosso passado” etc.

Todas essas respostas são interessantes de destacar, pois contém detalhes do reconhecimento da importância do trabalho do arqueólogo pelos alunos e, principalmente, o reconhecimento de que os povos pré-coloniais são seus antepassados: “objetos dos nossos antepassados” e “ajudar a saber do nosso passado”.

Alguns alunos (10%) citaram algo relacionado aos povos indígenas em suas respostas, como, por exemplo: “Que ela é até bem rica pelos indígenas”, “Eu aprendi que a Arqueologia brasileira é rica em cultura indígena e várias outras coisas”, “Sobre as culturas dos povos indígenas”, “Que podemos saber como os antigos indígenas viviam apenas com vestígios arqueológicos”, “Terras indígenas”, “Eu aprendi que os índios faziam muitas coisas legais” etc.

Na próxima pergunta do questionário 2, os alunos deveriam responder “sim” ou “não” para: “As coisas que os arqueólogos encontram com o seu trabalho podem ser utilizadas para que você aprenda mais sobre a história dos povos indígenas?”. A maioria dos alunos respondeu sim (96%), 1 aluno do 6º ano e 3 alunos do 7º ano responderam não (3%) e apenas 1 aluno do 6º ano não respondeu (1%). Eles conseguiram fazer a relação entre a Arqueologia e a História Indígena (Ver gráfico 39).

Gráfico 39 – Escola 3: As coisas que os arqueólogos encontram com o seu trabalho podem ser utilizadas para que você aprenda mais sobre a história dos povos indígenas?

A terceira questão afirmava que a maquete utilizada pelo professor representava um grupo de pessoas que viveu no Brasil antes da colonização e pedia aos alunos que escrevessem uma frase sobre como achavam que essas pessoas viviam (Ver gráfico 40).

Gráfico 40 – Escola 3: A maquete utilizada na atividade pelo(a) professor(a) representa um grupo de pessoas que viveu no Brasil antes da colonização. Escreva uma frase sobre como você acha que essas pessoas viviam.

Para 41% dos alunos, que foi a maioria das respostas, os grupos pré-coloniais, como os representados nas maquetes, viviam em tribos com a caça, a pesca e a coleta. Alguns exemplos são: “Viviam de forma antiga, com a caça, pesca e coleta”, “Viviam em cabanas chamadas palhoças, comiam o que caçavam, colhiam e pescavam”, “Eles viviam da colheita, caça, pesca e não tinham estudo, construíam suas casas e coisas” etc. Aqui se destaca a

observação do aluno de que os indígenas no passado “não tinham estudo”, comparando a realidade do presente com o passado, acreditando que estudar requer saber ler e escrever, ter acesso ao conhecimento passado na escola.

Uma vida difícil, com lutas e muito trabalho foi a resposta de 15% dos alunos. Para eles, a necessidade de caçar, pescar ou coletar seu próprio alimento era algo complexo e, por isso, os povos pré-coloniais deveriam “sobreviver com o que tinha”. A partir desse raciocínio, um aluno inclusive respondeu que eles viviam “mal, pois passavam fome e necessidades eu acho”, outro escreveu que “viviam em más condições”.

Outra resposta foi que “os indígenas eram muito pobres e viviam caçando para não passar fome”, ou seja, possivelmente o aluno considera que eles caçavam, pois eram pobres e não tinham dinheiro para comprar comida, assim, percebe-se a dificuldade de analisar realidades muito distantes da que os adolescentes estão acostumados no presente.

Finalmente, 13% dos alunos responderam que os povos pré-coloniais viviam bem, em harmonia e feliz, como, por exemplo, nas seguintes respostas: “Muito bem, sem conflitos muito grandes”, “Bem eles não precisavam se preocupar com nada” e “Uma vida com bastante contato com a natureza”. Destaca-se uma resposta, na qual o aluno escreveu que “para eles viviam bem”, onde se compreende que o aluno acredita que para os indígenas a vida deles era boa (“para eles”), mas que, provavelmente, não concorda com isso.

Na pergunta seguinte, os alunos deveriam responder se achavam que os povos indígenas do presente vivem de forma diferente daqueles do passado e explicar a resposta. Como pode ser observado no gráfico 41, um grande número de alunos (37%) respondeu apenas “Sim”, mas, a maioria das respostas (42%), tinha alguma referência à tecnologia, à modernidade, ao uso de roupas e ao trabalho pelos indígenas do presente.

Gráfico 41 – Escola 3: Você acha que os povos indígenas do presente vivem de forma diferente daqueles do passado? Explique sua resposta.

Algumas respostas da categoria Tecnologia/Modernos/Roupas/Trabalho precisam ser destacadas devido à grande importância da tecnologia e da modernidade que os alunos manifestaram na vida dos povos indígenas, melhorando muito a vida deles: “Sim, porque a maioria dos indígenas usam roupas, tem casa moderna etc”, “Sim, os indígenas de hoje tem aula”, “Sim, tá até fácil pra eles viverem agora por causa da modernidade”, “Sim, os indígenas de hoje já estudam, sabem falar normal e usam roupas, e os de antigamente não”, “Sim, porque hoje em dia há a tecnologia” etc.

Na pergunta anterior muitos alunos responderam que os indígenas do passado não tinham estudo e, nesta questão, ao falar do presente, novamente apareceram respostas envolvendo este assunto, pois hoje os indígenas tem aula, já estudam e até “sabem falar normal”, o que mostra o possível estranhamento dos alunos perante as línguas indígenas, considerando que o correto seria falar português.

No caso das respostas dos alunos dos sétimos anos, nesta categoria, o que mais se destacou foi a tecnologia e a utilização de roupas pelos indígenas no presente: “Sim, porque o passado deles era menos tecnológico e outras coisas”, “Sim, hoje eles tem roupa, algumas coisas melhoraram bastante”,

“Sim, hoje já tem tecnologia e eles se adaptaram”, “Sim, no passado eles não usavam roupa” e “Sim, pois eles se atualizaram com roupas, objetos, acessórios, casas, comida”.

O gráfico 42 apresenta as categorias de respostas para a quinta pergunta: “O que você achou da utilização das maquetes em sala de aula? Justifique sua resposta”. Para 44% dos alunos, a maioria das respostas, a atividade foi legal, divertida, interessante, boa, as maquetes são bonitas: “Bem legal, porque mostrava a vida dos povos antigos”, “Achei bem legal, estavam perfeitas. Parecia bem real”, “Achei bem legal ter em uma escola pública coisas diferenciadas” e “Legal, pois é bom ter uma aula diferente”.

Já a resposta de 23% dos alunos foi sobre entender melhor e aprender mais com o Recurso Pedagógico do MAE-USP: “Foi muito útil porque assim a gente aprende mais e estuda”, “Bom, que anima a gente a aprender mais”, “Legal e melhor para aprender visualmente por maquetes” etc.

Gráfico 42 – Escola 3: O que você achou da utilização das maquetes em sala de aula? Justifique sua resposta.

Poucos alunos (5%) escreveram que a utilização das maquetes em sala de aula ajudava a estudar e aprender sobre os povos indígenas, como, por exemplo, nas seguintes respostas: “Muito legal! Porque a gente conheceu um

pouco dos indígenas”, “Legal, pois aprendemos mais sobre os indígenas”, “Eu achei bom porque elas explicam bem a vida dos indígenas”, “Eu achei legal, a gente aprendeu sobre os indígenas nas maquetes” e “Incrível. Passa tudo como os indígenas vivem e viveram”.

A última pergunta do questionário 2 pedia aos alunos que respondessem se ficaram com vontade de visitar o museu de onde vieram as maquetes e os objetos (MAE-USP). A maioria dos alunos respondeu “sim” (84%), e algumas das justificativas foram: “Sim, porque me impressionei com as maquetes”, “Sim, porque lá deve ter muito mais maquetes legais”, “Sim, porque eu gosto de aprender o passado sobretudo eu acho arqueologia muito legal”, “Sim, para aprender mais sobre as maquetes e sobre os indígenas”, “Sim, porque o trabalho deles parece ser muito bom por causa da aparência das maquetes”, “Sim, porque só pela maquete que eles nos mostraram já é muito legal imagina como deveria ser o museu”, “Sim, porque eu fiquei muito curioso sobre a história indígena” e “Sim, para saber mais sobre a arqueologia” (Ver gráfico 43).

Gráfico 43 – Escola 3: Você ficou com vontade de visitar o museu de onde vieram as maquetes e os objetos (MAE/USP – Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo)?

Poucos alunos responderam “não” (12%) e justificaram: “Não, porque não gosto de museus”, “Não, chato e não quero saber dos antepassados foco no presente”, “Não, porque pode me dar sono e não gosto de sair de casa muito e não gostaria de visitar o museu”, “Não, não vai mudar nada na minha vida” e “Não, porque eu acho que não é muito necessário se eu posso pesquisar no livro e na internet”.

A partir das análises realizadas com os dados da E. E. Maria Catharina Comino (questionários dos alunos e do professor, observações em sala de aula, livros didáticos analisados e conversas com alunos), entende-se que a intenção do professor César foi proporcionar mais uma atividade diferente para os alunos, assim como a mostra cultural e a visita à comunidade indígena, porém, ficou claro que o tempo que os alunos tiveram para explorar o recurso pedagógico do MAE-USP não foi suficiente, provavelmente por abarcar muitos conteúdos e isso teve como consequência uma atenção maior para o conjunto da Amazônia Central e pouco tempo de discussão sobre o conjunto das Casas Subterrâneas, em todas as turmas.

Com a análise dos livros didáticos utilizados com os alunos dos sextos e sétimos anos do ensino fundamental II, compreende-se a busca do professor por fontes alternativas, como os conjuntos de maquetes táteis e caixas de artefatos arqueológicos, pois, notou-se o pouco conteúdo sobre Arqueologia e os estereótipos e escrita a partir da visão do europeu nos textos relacionados à História Indígena e aos povos pré-coloniais no Brasil.

É interessante notar que o recurso pedagógico fornecido pelo museu se tornou parte do planejamento anual do professor César, que escreveu no questionário sua intenção de utilizá-lo sempre que possível e que o único problema é o transporte, pois nem todos os conjuntos do MAE-USP cabem no seu carro, questão que ele solucionou pedindo ajuda para outro professor, colega de trabalho.

No mesmo questionário, uma das perguntas era se o professor conseguiu atingir os objetivos de quando procurou realizar a formação no MAE e levar o material pedagógico até a escola, para a qual César respondeu que sim, “O objetivo foi atingido e a resposta dos alunos foi imediata e favorável”. Isso corrobora com a maioria das respostas dos alunos ao questionário 2 (Apêndice E), elogiando as maquetes, apontando que gostaram da atividade e que ficaram com vontade de visitar o MAE-USP, inclusive para aprender mais sobre Arqueologia e os indígenas.

3.5. Análise comparada e resultados finais

A análise detalhada de cada uma das três escolas apresentou o contexto no qual o Recurso Pedagógico do MAE-USP foi utilizado. É importante destacar que, apesar do papel educativo do museu e do recurso pedagógico fornecido pelo mesmo, muitos outros aspectos envolvem a forma como um conteúdo chega até os alunos: a formação do professor, o contexto da escola, as obrigações de currículo, o livro didático, o tempo no qual o professor pode se dedicar para preparar a atividade com as maquetes e artefatos, o tempo disponível para aplicar essa atividade com os alunos, o que esses alunos já tinham aprendido na escola ou em qualquer outro espaço sobre os assuntos abordados, principalmente a respeito da arqueologia e povos indígenas.

Comparando a realidade das escolas, compreendem-se todas as influências sobre a forma como os alunos entendem a História dos povos indígenas pré-coloniais, assim como os indígenas do presente e o que eles compreendem de Arqueologia. As três escolas nas quais a atividade com as maquetes táteis e artefatos arqueológicos foi acompanhada apresentam algumas diferenças importantes: a Escola 1 é municipal, a Escola 2 é da rede privada, a Escola 3 é do Estado; o livro didático; a preparação da atividade e a pessoa responsável por trabalhar o recurso pedagógico com os alunos.

Como já foi descrito anteriormente, em cada uma das escolas a atividade com o Recurso Pedagógico do MAE-USP foi realizada de diferentes maneiras. A primeira questão a ser observada é a organização do espaço no qual os alunos observaram as maquetes táteis e artefatos arqueológicos. Na Escola 1 os alunos foram colocados em filas sentados como uma “plateia” para ouvir sobre as maquetes. Já nas Escolas 2 e 3 os alunos ficaram em círculo ao redor das maquetes, facilitando a observação e o diálogo.

Outra questão que diferencia a experiência dos alunos de cada escola é o planejamento do professor. Na Escola 1 a atividade foi preparada pela professora de História (que não participou da formação com o educador do MAE, Maurício), com as alunas do 7º ano, sem diálogo com a professora Aline

do 5º ano, ou seja, sem o cuidado de estabelecer possíveis relações com o conteúdo que havia sido estudado nas aulas anteriores.

No caso das Escolas 2 e 3 houve um planejamento e a professora Bruna e o professor César responsáveis, respectivamente, pensaram a utilização do recurso pedagógico de acordo com os temas que estavam sendo trabalhados ao longo do ano com os alunos, relacionando as aulas, o conteúdo do livro didático e outras experiências com a representação nas maquetes táteis.

Sobre isso deve ser destacada principalmente a Escola 2, a preocupação da professora Bruna em estabelecer uma relação entre o que os alunos estudaram no livro didático, o que ela havia ensinado nas aulas anteriores e como foi realizada a atividade com o conjunto de maquetes das Casas Subterrâneas. Os alunos do 6º ano aprenderam sobre a diversidade dos grupos indígenas, inclusive com a análise de um mapa com os troncos e famílias linguísticas no livro didático. Na atividade com o Recurso Pedagógico, a professora recordou essas questões, reforçando a pluralidade e lembrando que os povos indígenas possuem culturas diversas e várias formas de viver. Ao final da aula, ela solicitou uma atividade para os alunos realizarem em casa: pesquisar o tronco linguístico dos Jês e levantar hipóteses sobre quais etnias poderiam ter vivido no espaço geográfico que estava representado nas maquetes observadas.

O livro didático é um dos pontos chave para entender quais as informações que os alunos tiveram acesso sobre a História dos povos indígenas pré-coloniais e sobre a Arqueologia. Como pôde ser observado, na Escola 1 este conteúdo estava na unidade 1 do livro, e esta foi deixada por último no planejamento da professora, podendo ser um dos motivos para que a maioria dos alunos respondessem “não” a pergunta “Você já ouviu falar sobre Arqueologia brasileira?” (Questionário 1, Apêndice D). No gráfico 44 nota-se a diferença com relação às Escolas 2 e 3, nas quais a maioria dos alunos responderam que já tinham ouvido algo sobre Arqueologia brasileira.

Gráfico 44 - Você já ouviu falar sobre Arqueologia brasileira?

Os alunos das Escolas 2 e 3 já haviam tido contato com a Arqueologia, por meio do livro didático e também de explicações durante as aulas. No caso da Escola 2 no livro didático de Geografia também é abordado o conteúdo relativo à Arqueologia, já na Escola 3 quase não existe menção à Arqueologia nos livros didáticos dos sextos e sétimos anos, mas, o professor já tinha apresentado este tema para os alunos, como, por exemplo, mostrando fotografias de pinturas rupestres e documentários.

Além de avaliar as fontes utilizadas pelos professores para o ensino da história indígena pré-colonial, como já foi apresentado na análise de cada uma das três escolas, reforçando o papel central do livro didático e a defasagem de informações que fazem com que os professores busquem outras formas de ensinar, também ficou claro o papel da cultura material como fonte alternativa, que foi comprovada com o interesse dos professores em participarem da formação no MAE-USP e utilizarem o recurso pedagógico. Da mesma forma, os alunos apresentaram respostas positivas para a utilização das maquetes táteis e caixas de artefatos arqueológicos, enfatizando ter sido “legal”, uma aula “diferente” e que ajudava a entender melhor os conteúdos, a aprender mais.

O principal objetivo dessa pesquisa era o de avaliar o impacto da utilização do Recurso Pedagógico em sala de aula na concepção sobre a história indígena. Assim, as respostas dadas pelos alunos a algumas perguntas do questionário 1, antes da atividade com as maquetes (Apêndice D) e 2, depois da atividade com as maquetes (Apêndice E), precisam ser comparadas.

No questionário 1, a pergunta específica sobre a vida dos povos indígenas no passado era a de número 4: “Complete os espaços abaixo sobre como você acha que viviam os indígenas no passado”. Aqui se destacam as respostas à letra (b), “O que comiam?”, como pode ser observado no gráfico 45.

Gráfico 45 - Complete os espaços abaixo sobre como você acha que viviam os indígenas no passado. O que comiam?

Nas três escolas a maioria dos alunos respondeu algo relacionado à caça, pesca e coleta. Essa continuou sendo a maioria das respostas dos alunos ao responderem a pergunta 3 do questionário 2: “A maquete utilizada na atividade pelo(a) professor(a) representa um grupo de pessoas que viveu no Brasil antes da colonização. Escreva uma frase sobre como você acha que essas pessoas viviam”.

Gráfico 46 - A maquete utilizada na atividade pelo(a) professor(a) representa um grupo de pessoas que viveu no Brasil antes da colonização. Escreva uma frase sobre como você acha que essas pessoas viviam.

Alguns alunos, principalmente das Escolas 1 e 2, escolheram escrever detalhes das maquetes para falar como viviam as populações indígenas pré-coloniais. É interessante notar que nenhum aluno da Escola 2 respondeu algo relacionado a categoria “Sem coisas modernas/Tecnologia”, o que pode ser reflexo do melhor planejamento da atividade pela professora e do cuidado dela em apresentar a diversidade das culturas indígenas, fazendo com que seus alunos não vejam como um problema a falta de coisas modernas e da tecnologia como conhecemos hoje.

Uma mudança significativa na resposta dos alunos ocorreu para as perguntas sobre como vivem os indígenas no presente. No gráfico 47 estão as respostas para a pergunta 5 do questionário 1, antes da atividade com as maquetes (Apêndice D): “O que você sabe sobre os povos indígenas do presente?.

A maioria dos alunos da Escola 1 respondeu “não sei”, na Escola 2 a categoria com maior número de respostas estava relacionada à tecnologia, modernização, evolução e urbanização. Já na Escola 3, 3 categorias tiveram a

maioria das respostas: “não mudou nada”, “não sei” e “respostas sobre a visita à comunidade indígena”.

Gráfico 47 - O que você sabe sobre os povos indígenas do presente?

Essas respostas, escritas antes dos alunos verem as maquetes táteis e os artefatos arqueológicos, representam qual conhecimento eles possuíam sobre os povos indígenas, principalmente sobre como estes vivem no presente. Na Escola 1, metade dos alunos não soube responder e, novamente, isso pode ser reflexo do fato deles não terem aprendido nada sobre este conteúdo anteriormente.

No caso da Escola 2, a maioria dos alunos escreveu que hoje os indígenas já têm contato com a tecnologia e a modernidade, o que pode significar que eles entenderam das aulas anteriores que as culturas indígenas, como qualquer outra, estão em constante transformação, como a seguinte

resposta de um aluno: “Que hoje eles vivem como nós, eles não vão deixar de ser índios pelo lugar onde mora [...]”.

Para os alunos da Escola 3, alguns responderam algo sobre a visita à comunidade indígena, o mesmo número de alunos respondeu que não sabia e a maioria dos alunos dos sextos e sétimos anos escreveu que não mudou nada na vida dos indígenas. Isso pode ser uma consequência da falta de informações e a maneira como a História Indígena é apresentada no livro didático utilizado pelo professor César com os alunos do sétimo ano já analisado neste capítulo, que apresenta os indígenas no passado, escrevendo sua história sob o olhar do português colonizador e deixando de lado as mudanças e adaptações das culturas indígenas no presente.

Gráfico 48 - Você acha que os povos indígenas do presente vivem de forma diferente daqueles do passado? Explique sua resposta.

No questionário 2 (Apêndice E), a pergunta correspondente à essa questão de como vivem os indígenas no presente era a de número 4: “Você acha que os povos indígenas do presente vivem de forma diferente daqueles

do passado? Explique sua resposta”. O gráfico 48 apresenta as categorias com a quantidade de alunos que respondeu de cada escola.

Após os alunos das três escolas terem visto as maquetes táteis e artefatos arqueológicos do Recurso Pedagógico do MAE-USP ocorreu uma pequena alteração nas respostas, que pode ter tido como causa a atividade, a conversa com os professores, ou até mesmo a forma como a pergunta foi escrita, facilitando a compreensão dos alunos do que deveriam responder.

Neste caso, a maioria dos alunos das três escolas respondeu que sim, os indígenas do presente vivem de uma forma diferente daqueles do passado, pois agora eles têm acesso à tecnologia, modernidade, usam roupas e trabalham. Esta já havia sido a categoria com maior número de respostas dos alunos da Escola 2 no questionário 1 e, no questionário 2 também foi a maioria das respostas dos alunos das Escolas 1 e 3.

Destaca-se o fato de que em todas as escolas nas quais os questionários foram aplicados ficou claro que os alunos possuem uma visão sobre os indígenas, sejam eles do passado ou os que vivem no presente, com base na sua realidade, na forma como estão acostumados a viver, utilizando roupas, a tecnologia, indo à escola etc. Por isso esse estranhamento com o “Outro”, principalmente porque são poucas as referências disponíveis sobre como vivem os diferentes povos indígenas no presente, e assim eles ficam surpresos ao perceber que eles não “pararam no tempo”, como os alunos da Escola 3 que visitaram a comunidade indígena e ficaram impressionados com o fato deles terem celular e usarem roupas de “marca”, por exemplo. Vasconcellos discute a questão do etnocentrismo:

[...] a nossa sociedade (aquela dos alunos) é considerada como o “centro” onde a partir disso, deve ser pensada como referência e modelo a ser seguido. Todas as outras sociedades que não possuem o padrão da sociedade do “eu”, é a sociedade da falta: falta de tecnologia, de lei, de fé, de estatuto jurídico, poder centralizado, etc. Daí seria natural que sociedades sem tecnologia e atrasadas fossem extintas em nome de algo que está relacionado ao progresso, ao avanço da ciência e de um mundo tecnologicamente superior. Eis aqui, mais uma vez, um imenso desafio a ser trabalhado, especialmente quando lidamos com a diferença em plena sociedade globalizada (VASCONCELLOS, 2015, pp. 238 e 239).

A concepção que os alunos possuem sobre a História Indígena e aspectos dos povos pré-coloniais foi algo construído durante décadas. O imaginário divulgado em filmes, novelas, nos noticiários de televisão e no livro didático reforça a ideia dos indígenas como sendo povos primitivos, sem protagonismo para contar sua história e com pouca ou nenhuma informação sobre como vivem na atualidade.

Segundo Leila Gasperazzo Ignatius Grassi (2008, p. 294), além do livro didático, uma das possíveis causas para o desconhecimento sobre a pluralidade e como vivem os povos indígenas hoje em dia é o fato de que “[...] o que aparece na mídia são basicamente conflitos de terra envolvendo indígenas do centro e norte do país, os indígenas de outras regiões brasileiras raramente aparecem”. Grassi conclui:

Faltam materiais bibliográficos nas escolas. Faltam profissionais que elucidem sobre a temática. Faltam imagens de indígenas do Brasil todo e não somente do norte, nordeste e centro-oeste. Falta capacitação dos docentes para minimamente assegurarem-se de transmitir corretamente as informações (GRASSI, 2008, p. 295).

Dessa forma, entende-se que são muitas as influências sobre a maneira como os alunos adquirem seus conhecimentos e, por isso, são poucas as mudanças no imaginário que eles possuem sobre a História Indígena em apenas uma atividade com as maquetes táteis e artefatos arqueológicos. Porém, ficou claro que o Recurso Pedagógico do MAE-USP despertou o interesse dos alunos em visitar o museu e aprender mais sobre os povos indígenas e sobre a Arqueologia, como aponta o gráfico 49, com as respostas dos alunos para: Você ficou com vontade de visitar o museu de onde vieram as maquetes e os objetos (MAE/USP – Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo)?

Gráfico 49 - Você ficou com vontade de visitar o museu de onde vieram as maquetes e os objetos (MAE/USP – Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo)?

Outro resultado, a partir das respostas dos alunos para esta questão, é que o Recurso Pedagógico pode sim ser um mediador das relações entre museu e escolas, visto que, “levando” um pouco do museu para a sala de aula, os alunos podem ser estimulados a visitarem essa instituição. Da mesma forma, os professores interessados em tornar a atividade com as maquetes táteis parte do seu planejamento escolar, é uma forma de ampliar os diálogos entre museu e escolas.

O museu, ao contar com a presença concreta dos objetos que fazem parte da cultura material dessas sociedades indígenas, permite essas aproximações e amplia os referenciais a respeito delas e, neste sentido, abre uma infinidade de possibilidades que contribuem para a compreensão das mudanças das sociedades numa perspectiva temporal, espacial e de longa duração. Ou seja, o museu é apenas o início desse processo e não o fim. A necessidade do trabalho integrado com a escola é fundamental para o estabelecimento necessário desse cruzamento de saberes (VASCONCELLOS, 2015, p. 237).

Compreende-se a importância do Recurso Pedagógico de Arqueologia brasileira do MAE-USP como precursor da ampliação do debate sobre a História Indígena nas escolas. A representação nas maquetes táteis dos povos indígenas pré-coloniais, da escavação e os artefatos arqueológicos aumentam as possibilidades de diálogo entre professores e alunos por meio da cultura material, apresentando outras fontes e uma nova maneira de aprender, contribuindo para o início da quebra de preconceitos acerca da História Indígena, incentivando os professores a cada vez mais utilizarem a parceria com museus e a trabalharem com seus alunos a diversidade cultural indígena por meio da Arqueologia.

Considerações Finais

Esta dissertação começou a ser construída muito antes do ingresso no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia da USP. A pesquisa teve como ponto de partida as análises realizadas em Iniciação Científica entre os anos de 2014 e 2015. Assim, considera-se que as reflexões apresentadas aqui são fruto de todo um processo de imersão e dedicação ao entendimento dos temas e das questões que envolvem museus, Arqueologia, escolas, materiais pedagógicos, História Indígena etc.

Chegando ao final deste caminho percebe-se que, na verdade, ele não tem um fim e que ainda existem muitas opções de rotas a serem seguidas. O assunto e as problemáticas que envolvem a pesquisa não se esgotam e o objetivo dessas considerações finais é realizar um balanço, apresentar questionamentos, proposições e possibilidades de investigações futuras.

A estrutura da dissertação foi organizada a partir da necessidade de compreender muito bem a elaboração e as propostas do Recurso Pedagógico do MAE-USP (Capítulo 1 - Apresentando o Recurso Pedagógico do MAE-USP: o processo curatorial dos conjuntos de maquetes táteis e artefatos de Arqueologia brasileira), realizar um debate bibliográfico dos principais temas abordados que dialogam com o foco da pesquisa (Capítulo 2 - Discussão Teórica: musealização da Arqueologia, Materiais Didáticos e História Indígena) e, finalmente, ter a possibilidade de refletir sobre a utilização das maquetes táteis e artefatos arqueológicos em sala de aula (Capítulo 3 - Arqueologia na Escola e História Indígena: análise da utilização do Recurso Pedagógico do MAE-USP em sala de aula).

A grande motivação para o desenvolvimento desta pesquisa foi acreditar no potencial pedagógico da Arqueologia e nas possibilidades de fortalecer a relação entre museus e escolas. Com essas duas questões entende-se a principal problemática apresentada: como um recurso pedagógico de Arqueologia brasileira fornecido por um museu (MAE-USP) pode contribuir na desconstrução de preconceitos sobre a História Indígena em sala de aula.

Outro ponto fundamental foi compreender a importância da avaliação nas ações comunicacionais dos museus. Considerando que a comunicação se completa quando chega ao público e como este reage, torna-se necessário realizar um estudo de como o conhecimento chega até essas pessoas. No caso de um material pedagógico que é utilizado fora do museu, encontra-se o desafio de como conseguir o retorno da eficácia do mesmo.

Assim, acredita-se que este seja um campo a ser explorado por pesquisas acadêmicas, uma vez que, para os museus, saber como estes materiais estão sendo utilizados e qual o seu alcance contribui para aperfeiçoar a maneira como são divulgados e também para as propostas comunicacionais em futuros projetos, além de compreender como a sociedade pode reagir a uma proposta de um recurso pedagógico sobre Arqueologia.

Considerando que, para a realização da pesquisa, era preciso ir a campo, fazer registros de como professores e alunos interagiam com o recurso pedagógico do MAE-USP e também aplicar os questionários, uma questão que determinou a quantidade de escolas visitadas foi a possibilidade de professores retirarem os conjuntos de maquetes táteis com o museu durante o período em que a autora da dissertação pudesse acompanhar.

Nem todos os professores que realizaram a formação com o educador Maurício André da Silva podiam levar emprestado o recurso para a sala de aula. Este também é um dado, já que o planejamento das aulas e a rigidez da direção de algumas escolas não permitia a realização de atividades que saíssem muito da rotina. Outra questão é o tamanho dos conjuntos do recurso pedagógico fornecido pelo museu. Alguns professores relataram essa dificuldade, pois não possuem carro. A professora Bruna do Colégio Análise, por exemplo, retirou e devolveu o conjunto das Casas Subterrâneas solicitando um carro particular por aplicativo, mas compreende-se que nem todos os professores têm condições de investir uma quantia em dinheiro para transportar o material se não tiverem o apoio da escola em que trabalham.

Com isso, dentro das possibilidades de realizar a pesquisa, avaliou-se a utilização do recurso pedagógico em três escolas. Desde o projeto de pesquisa elaborado não se estipulou uma quantidade de instituições escolares e/ou alunos para realizar a análise. Finalmente, acredita-se que os diferentes

contextos e o número de alunos que responderam aos questionários foram suficientes para as reflexões propostas.

Observou-se a utilização do Recurso Pedagógico do MAE-USP em uma escola municipal (EMEF Ernani Silva Bruno), em uma escola da rede privada de ensino (Colégio Análise) e em uma escola estadual (E. E. Maria Catharina Comino). Como se pôde notar ao longo das análises, foram várias as influências sobre a forma como se realizou a atividade com as maquetes táteis e caixas de artefatos arqueológicos e a especificidade de cada escola contribuiu para a compreensão do alcance do material fornecido pelo museu.

Acredita-se na importância de um conjunto de fatores para que professores e alunos possam aproveitar ainda mais o recurso fornecido pelo museu. O conhecimento prévio sobre Arqueologia e as discussões que envolvem a História Indígena fez com que o diálogo no Colégio Análise pudesse ser aprofundado. Na E. E. Maria Catharina Comino os alunos haviam aprendido conceitos sobre Arqueologia, mas talvez o fato de terem pouco tempo para observar dois conjuntos de maquetes tenha prejudicado a atividade. Por fim, os alunos da EMEF Ernani Silva Bruno ainda não tinham entrado em contato com a Arqueologia e a atividade não foi realizada por aqueles que participaram da formação com o educador Maurício André da Silva do MAE-USP, o que pode ser um problema para o entendimento das questões apresentadas pelas maquetes táteis.

Um ponto em comum nas três escolas foi a pouca ou nenhuma utilização da publicação de apoio “Recursos Pedagógicos no Museu de Arqueologia e Etnologia da USP”, organizada por Camilo de Mello Vasconcellos. A professora Bruna, do Colégio Análise, relatou ter utilizado muito pouco, “mais com o resgate das informações específicas”. O professor César, da E. E. Maria Catharina Comino, também utilizou muito pouco, por falta de tempo. Já na EMEF Ernani Silva Bruno, a professora de História responsável por orientar as alunas do sétimo ano para realizarem a atividade com o restante dos alunos da escola, optou por pesquisar informações na internet.

Isto demonstra que muitas orientações existentes na publicação e mesmo sugestões de atividades acabaram não sendo aproveitados, seja pela

preferência na “busca rápida” pela internet ou pela falta de tempo dos professores em aprofundar os estudos para realizar a atividade com os alunos, algo compreensível visto o tamanho da sua carga horária de trabalho e todas as demais questões que envolvem a precariedade da situação profissional do ensino nesse país. Porém, fica a questão: será que se os conteúdos da publicação fossem mais bem explorados pelos professores as atividades com as maquetes táteis não poderiam ser mais completas? Acredita-se que sim, pois as informações encontradas em outros meios, como a internet, nem sempre são confiáveis, os textos dos arqueólogos poderiam enriquecer o debate e as sugestões de atividades complementariam as propostas dos professores.

Quanto mais o professor conseguir se planejar e preparar a atividade a ser realizada com os alunos, melhor será a experiência. O professor é o responsável por conduzir todo o trabalho a partir da potencialidade que este recurso oferece, apresentando questões e solucionando as dúvidas dos alunos, assim como deixando claro que foram as pesquisas realizadas por arqueólogos por meio dos vestígios encontrados que possibilitaram a criação da representação em cada maquete, reforçando que são hipóteses e não verdades absolutas. Dessa forma, considera-se o professor como importante agente multiplicador e mediador do conhecimento produzido pelo museu por meio do recurso pedagógico.

O trabalho de construção do conhecimento da Arqueologia e do ensino da História Indígena, possibilitando a desconstrução de preconceitos sobre as populações pré-coloniais deve ser interdisciplinar. Como aponta Vasconcellos (2011, p. 714):

Dessa forma é necessário integrar, num esforço conjunto, os professores das escolas do ensino formal, os educadores dos museus, os museólogos, arqueólogos e etnólogos, para buscarem alternativas no sentido de contribuírem para alterar o imaginário ainda preconceituoso sobre o indígena em nosso país [...].

Esse esforço conjunto inclui entender quais são as dificuldades encontradas pelos professores para o ensino da Arqueologia e da História Indígena. A bibliografia consultada apontou a precária formação dos professores e a carência de materiais didáticos, como o estudo realizado por

Almeida (2002). Outras questões apresentadas pelo debate teórico no Capítulo 2 foram encontradas nas análises das escolas no Capítulo 3 como, por exemplo: a permanência de um imaginário entre os alunos sobre o indígena; as poucas mudanças nos livros didáticos utilizados, com pouca exploração da Arqueologia e da História Indígena e a dificuldade dos professores em levar seus alunos ao museu, o que justifica a importância de materiais didáticos para empréstimo que possam ser utilizados nas escolas.

Neste ano, 2018, a lei 11.645/08, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História Indígena e Afro-descendente nas escolas, completa 10 anos. Faz-se necessário refletir sobre o seu significado e seu alcance:

Adianta haver uma lei que cria a obrigatoriedade se são poucos os professores preparados para levar adiante esse estudo com a abordagem que merece? O ensino da história e da cultura indígenas nas escolas de ensino fundamental e médio previstos na lei é um caminho no sentido da educação intercultural? (BERGAMASCHI e GOMES, 2012, p. 54).

Esses questionamentos corroboram com a afirmação apresentada anteriormente da necessidade de esforço conjunto para a utilização de novas fontes e novas perspectivas sobre a História Indígena no ensino fundamental e médio. Nesse sentido, os museus com acervos indígenas, como é o caso do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, podem contribuir com recursos pedagógicos, cursos para professores e outras atividades para que os alunos tenham acesso ao seu acervo e possam construir novos conhecimentos a respeito dos povos pré-coloniais do Brasil.

Por isso, um recurso como as maquetes táteis de Arqueologia brasileira torna-se importante, proporcionando o acesso de crianças e adolescentes aos conteúdos sobre a História Indígena por meio dos vestígios arqueológicos e da representação elaborada. Além disso, este recurso contribui para uma maior aproximação das escolas ao museu, incentivando visitas futuras pelos alunos, que demonstraram interesse em conhecer o museu de onde vieram as maquetes.

Ainda são muitos os desafios a serem enfrentados, visto que a desconstrução do imaginário sobre a História Indígena requer um processo e uma continuidade de ações das escolas, dos museus e da sociedade, o que inclui muitas possibilidades de pesquisa que podem vir a ser realizadas.

Valorizar as culturas indígenas e compreender sua História a partir da cultura material produzida por eles mesmos é fundamental. Relembrando que valorizar e reconhecer a História dos povos indígenas no Brasil é repensar criticamente os seus processos identitários e fortalecer suas lutas no presente, uma resistência diária pelos seus direitos, pela sua terra e pela sua cultura.

Referências Bibliográficas

ALEGRO, Regina Célia. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2008.

ALMEIDA, Márcia Bezerra de. **O Australopiteco Corcunda: As Crianças e a Arqueologia em um Projeto de Arqueologia Pública na Escola**. 2002. Tese (doutorado), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANTAS, Mário Nuno do Bento. **A Comunicação Educativa como Factor de (re)Valorização do Património Arqueológico**. Boas Práticas em Museus de Arqueologia Portugueses. 2013. Tese (doutorado), Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2013.

_____. “Museologia Arqueológica Participativa: um novo método para o estudo da comunicação educativa em museus com coleções de Arqueologia”. In: **Revista de Arqueologia**. Volume 26, nº 2, 2013 / Volume 27, nº 1, 2014. Disponível em: <<http://www.revista.sabnet.com.br/index.php/revista-de-arqueologia/issue/view/3/showToc>>. Acesso em: 28 Jan. 2016.

ARAUJO, Astolfo Gomes de Mello; HATTORI, Márcia Lika. “Lagoa Santa e o Sítio Lapa do Santo, formas de enterrar, viver e se expressar há 11 mil anos”. In: VASCONCELLOS, Camilo de Mello (org.). **Recursos pedagógicos no Museu de Arqueologia e Etnologia da USP**. São Paulo: Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, 2014.

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

BERGAMASCHI, Maria Aparecida e GOMES, Luana Barth. A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural. In: **Currículo sem Fronteiras**, Rio Grande do Sul: UFRGS, v.12, n.1, pp. 53-69, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/bergamaschi-gomes.pdf>. Acesso em: 29 Abr. de 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese (doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Dispõe sobre a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008, p. 1. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>. Acesso em: 28 Jan. 2016.

BRUNO, Maria Cristina de Oliveira e VASCONCELLOS, Camilo de Mello. **A proposta educativa do Museu de Pré-História Paulo Duarte**. Revista do Museu de Pré-História, São Paulo, 7: 165-186, 1989.

_____. Definição de curadoria: os caminhos do enquadramento, tratamento e extroversão da herança patrimonial. In: JULIÃO, Letícia; BITTENCOURT, José Neves (Orgs). **Cadernos de Diretrizes Museológicas 2: Mediação em museus: curadorias, exposições, ação educativa.** Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Minas Gerais, Superintendência de Museus, 2008.

_____. “Musealização da Arqueologia: caminhos percorridos”. In: **Revista de Arqueologia**. Volume 26, número 2, 2013 / Volume 27, número 1, 2014. Disponível em: <http://revista.sabnet.com.br/index.php/revista-de-arqueologia/article/view/17>. Acesso em: 02 Mai. 2017.

_____. **Musealização da Arqueologia: um estudo de modelos para o projeto Paranapanema**. 1995. Tese (doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

CABRAL, Magaly e RANGEL, Aparecida. A curadoria de processos educativos de ações esparsas à curadoria. In: **Cadernos de diretrizes museológicas 2: Mediação em museus: curadorias, exposições, ação educativa**. Letícia Julião, coordenadora; José Neves Bittencourt, organizador. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais, Superintendência de Museus, 2008.

CABRERA HANNA, Santiago. **Péndulos**. Política patrimonial y conflictos socioculturales en Ecuador. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, 2014.

CARBONERA, Mirian. “Arqueologia e educação: uma análise no Oeste de Santa Catarina”. **Cadernos do CEOM** - Ano 17, n. 18 - Arqueologia e populações indígenas. 2003. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/2222>. Acesso em: 02 Mai. 2017.

CARDOSO, Rosemary Aparecida. **Arqueologia Musealizada e Educação Patrimonial: caminhos e desafios da transmissão do conhecimento nos museus recifenses**. 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE, 2013.

CARNEIRO, Carla Gibertoni. “Amazônia desconhecida: a ocupação humana milenar da floresta”. In: VASCONCELLOS, Camilo de Mello (org.). **Recursos pedagógicos no Museu de Arqueologia e Etnologia da USP**. São Paulo: Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, 2014.

_____. et al. “Kit educativo da Amazônia central”. In: VASCONCELLOS, Camilo de Mello (org.). **Recursos pedagógicos no Museu de Arqueologia e Etnologia da USP**. São Paulo: Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, 2014a.

_____. et al. “Kit educativo das casas subterrâneas”. In: VASCONCELLOS, Camilo de Mello (Org.). **Recursos pedagógicos no Museu de Arqueologia e Etnologia da USP**. São Paulo: Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, 2014b.

CERÓN, Ivonne Delgado e MZ-RECAMAN, Clara Isabel. “The museum comes to school in Colombia: teaching packages as a method of learning”. In: STONE, Peter e MOLYNEAUX, Brian L. (org.). **The Presented Past**. Heritage, Museums and Education. Londres: Routledge, 1994.

CURY, Marília Xavier. Comunicação museológica em museu universitário: pesquisa e aplicação no Museu de Arqueologia e Etnologia-USP. In: **Revista CPC**, São Paulo, n.3, nov. 2006/abr. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/15598>>. Acesso em: 02 Mai. 2017.

_____. **Comunicação museológica**: uma perspectiva teórica e metodológica de recepção. 2005. Tese (doutorado), Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. Educação em Museus: Panorama, Dilemas e Algumas Ponderações. In: **Ensino Em Re-Vista**, v.20, n.1, jan./jun. 2013a. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/23206>>. Acesso em: 02 Mai. 2017.

_____. **Exposição**. Concepção, montagem e avaliação. São Paulo: Annablume, 2006.

_____. Museologia, novas tendências. In: **Museu e Museologia**: Interfaces e Perspectivas/Museu de Astronomia e Ciências Afins. Organização de: Marcus Granato, Claudia Penha dos Santos e Maria Lucia de N. M. Loureiro. Rio de Janeiro: MAST, 2009. Disponível em: <http://www.mast.br/livros/mast_colloquia_11.pdf>. Acesso em: 02 Mai. 2017.

_____. **Programa de Educação**. Documento aberto para debate. São Paulo: Museu do Futebol – Núcleo de Ação Educativa, 2013b.

CRUZ, Livia Lara da. **O Museu e a Escola**: construindo monólogos ou diálogos? 2006. Monografia (Curso de Especialização em Museologia). Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, março de 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>. Acesso em: 06 Mar. 2018.

DMITRUK, Hilda B. Repensando os discursos e imagens sobre os indígenas. In: **Cadernos do CEOM** - Ano 17, n. 18 - Arqueologia e populações indígenas. 2003.

ELAZARI, Judith Mader. "Recursos pedagógicos de museus: 'kits' de objetos arqueológicos e etnográficos". In: **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, São Paulo, n.10, 2000. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revmae/article/viewFile/109401/107885>. Acesso em: 02 Mai. 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI: O minidicionário da língua portuguesa**. Coordenação de edição: Margarida dos Anjos e Marina Baird Ferreira. 4ª edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FLORENZANO, Maria Beatriz Borba; SANTOS, Fábio Batista dos (orgs.). **Procedimentos e Normas do Museu de Arqueologia e Etnologia MAE/USP**. Campo Grande, MS: Life Editora, 2013. Disponível em: <http://www.vhome.mae.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/Procedimentos-e-Normas.pdf>. Acesso em: 02 Mai. 2017.

GÁNDARA VÁSQUEZ, Manuel. "Difundir o divulgar? He Ahí el Dilema". In: JIMÉNEZ-BADILLO, Diego; VÁSQUEZ, Manuel Gándara (Editores). **El patrimonio cultural y las tecnologías digitales: experiencias recientes desde México**. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia: CONACYT, 2016.

GANDRA, Edgar Ávila e NOBRE, Felipe Nunes. A temática indígena no ensino de História do Brasil: uma análise da coleção didática Projeto Araribá (2008-2013). In: **Revista do Lhiste – Laboratório de Ensino de História e Educação**. UFRGS: Rio Grande do Sul, nº 1, vol. 1, julho/dezembro de 2014.

GARCIA, Valquíria Pires e Bellucci, Beluce. **Projeto Radix: geografia – 6º ano**. 3ª edição. São Paulo: Scipione, 2013.

GRASSI, Leila Gasperazzo Ignatius. **Imagem-identidade indígena: construção e transmissão em escolas não-indígenas**. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

HOBSBAWM, Eric. Introdução: A Invenção das Tradições. In: HOBSBAWM, Eric e RANGER, Terence (org.). **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HOOPER-GREENHILL, Eilean. **Los Museos y sus visitantes**. Gijón, Espanha: Ediciones Trea, S. L., 1998.

JÚLIO, Silvana Rossi. **Ligados.com**. Ciências Humanas e da Natureza. São Paulo: Saraiva, 2016.

KÖPTCKE, Luciana Sepúlveda. A parceria educativa: o exemplo francês. In: **O formal e o não-formal na dimensão educativa do museu**. Cadernos do Museu da Vida. Rio de Janeiro: MAST, 2001/2002.

LIA, Cristine Fortes; COSTA, Jéssica Pereira da; MONTEIRO, Katani Maria Nascimento. A produção de material didático para o ensino de História. In: **Revista Latino-Americana de História**. Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013 – Edição Especial. PPGH-UNISINOS.

LIMA, Leilane Patricia de. **A Arqueologia e os Indígenas em sala de aula: um estudo de público em Londrina – PR**. 2014. Tese (doutorado), Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

LOPES, Maria Margaret. A favor da desescolarização dos museus. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: Instituto de Geociências da UNICAMP, n. 40, dez. 1991. Disponível em: <<http://www.sisemsp.org.br/blog/wp-content/uploads/2016/04/A-favor-da-desescolariza%C3%A7%C3%A3o-dos-museus.pdf>>. Acesso em: 02 Mai. 2017.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento escolar em química: processo de mediação didática da ciência. In: **Química Nova**, v. 20, nº 5, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/qn/v20n5/4901.pdf>>. Acesso em: 02 Mai. 2017.

LOURENÇO, Márcia Fernandes. **Materiais educativos em museus e sua contribuição para a alfabetização científica**. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MARANDINO, Martha et al. **A Educação em Museus e os Materiais Educativos**. São Paulo: GEENF/USP, 2016. Disponível em: <<http://www.geenf.fe.usp.br/v2/wp-content/uploads/2016/08/A-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Museus-e-os-Materiais-Educativos.pdf>>. Acesso em: 02 Mai. 2017.

_____. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. In: **Revista Brasileira de Educação**. Maio /Jun /Jul /Ago 2004 Nº 26. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a07>>. Acesso em: 02 Mai. 2017.

MARIANO, Nayana Rodrigues Cordeiro. **A Representação Sobre os Índios nos Livros Didáticos de História do Brasil**. Programa de Pós-graduação em Educação Popular, Comunicação e Cultura, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba (Dissertação). João Pessoa - PB, 2006.

MARTINS, Luciana Conrado. **A relação museu/escola: teoria e prática educacionais nas visitas escolares ao Museu de Zoologia da USP**. 2006. Dissertação (mestrado), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MCMANAMON, Francis P.. "The Many Publics for Archaeology". In: **American Antiquity**. Society for American Archaeology. Vol. 56, No. 1 (Jan., 1991).

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. "A cultura material no estudo das sociedades antigas". In: **Revista de História**, nº 115, 1983. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/61796>>. Acesso em: 10 Fev. 2016.

_____. A problemática da identidade cultural nos museus: de objetivo (de ação) a objeto (de conhecimento). In: **Anais do Museu Paulista**. Nova série. São Paulo, MP/USP, 1993, vol.1.

_____. "Educação e museus: sedução, riscos e ilusões". In: **Ciências e Letras**, Porto Alegre, nº 27, jan./jun. 2000.

MORAES, Júlia Nolasco. Curadoria e Ação Interdisciplinar em Museus: A Dimensão Comunicacional e Informacional de Exposições. In: **XII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação Políticas de Informação para a Sociedade**. Brasília, Distrito Federal, 23 a 26 de Outubro 2011.

MORAIS, Ana Maria e NEVES, Isabel Pestana. Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. In: **Revista Portuguesa de Educação**, v. 20, n. 2, p. 75-104, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a04.pdf>. Acesso em: 06 Mar. 2018.

MOTOOKA, Débora Yumi e BARBOSA, Muryatan Santana. **Para viver juntos: história, 6º ano: ensino fundamental**. 3ª edição. São Paulo: Edições SM, 2012.

MUSEU ARQUEOLÓGICO DE SAMBAQUI DE JOINVILLE. Disponível em: <<http://museusambaqui.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 7 Jan. 2016.

MUSEO DEL ORO. Disponível em: <<http://www.banrepcultural.org/museo-del-oro>>. Acesso em: 7 Jan. 2016.

NEMI, Ana Lúcia Lana e BARBOSA, Muryatan Santana. **Para viver juntos: história, 7º ano: ensino fundamental**. 3ª edição. São Paulo: Edições SM, 2012.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A doação do objeto**. O museu no ensino de história. Chapecó: Argos, 2004.

ROCA, Andrea. Classificar, nomear, representar: objetos e palavras para construir a nação argentina em um museu. In: **A democratização da memória**.

A função social dos museus ibero-americanos. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2008.

SCIFONI, Simone. Educação e Patrimônio Cultural: reflexões sobre o tema. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.). **Educação Patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012.

SOARES, André Luis Ramos. **Maquetes do NEP-UFSM**, 2009. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=uP16xPt7v-E>>. Acesso em: 24 Jan. 2017.

STONE, Peter. "Introduccion: a framework for discussion". In: STONE, Peter e MOLYNEAUX, Brian L. (org.). **The Presented Past**. Heritage, Museums and Education. Londres: Routledge, 1994.

TAMANINI, Elizabete e STEINBACH, Judith. "Educação e Museu: Construções e Possibilidades Interdisciplinares do Saber Histórico Escolar e do Saber Não Formal Comunitário". In: VASCONCELLOS, Camilo de Mello; FUNARI, Pedro Paulo; CARVALHO, Aline. **Museus e Identidades na América Latina**. São Paulo: Annablume/Unicamp, 2015.

TAMANINI, Elizabete. Museu, Educação e Arqueologia: prospecções entre teoria e prática. In: **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, São Paulo, Suplemento 3: p. 339-345, 1999.

TAUHYL, Ana Paula Moreli. **Alfabetização do olhar: aprender pelos objetos e suas representações**. 2013. Dissertação (mestrado). Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

TERRA BRASILIS DIDÁTICOS. [homepage] Disponível em: <<http://terrabrasilisdidaticos.com.br/>>. Acesso em: 24 Jan 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Núcleo de Estudos de Patrimônio e Memória (NEP). [homepage]. Santa Maria, RS, 2004. Disponível em:

<<http://jararaca.ufsm.br/websites/nep/db9be2a5e0857efe3b8a1282d7ebc1d6.htm>>. Acesso em: 24 Jan. 2017.

VALENTE, Maria Esther Alvarez. Educação e Museus: a dimensão educativa do museu. **Museu e Museologia: Interfaces e Perspectivas**/Museu de Astronomia e Ciências Afins. Organização de: Marcus Granato, Claudia Penha dos Santos e Maria Lucia de N. M. Loureiro. Rio de Janeiro: MAST, 2009. Disponível em: <http://www.mast.br/livros/mast_colloquia_11.pdf>. Acesso em: 02 Mai. 2017.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello; ALONSO, Ana Carla; LUSTOSA, Paulo Rodrigues. "A abordagem do Período Pré-Colonial Brasileiro nos Livros Didáticos do Ensino Fundamental". In: **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, São Paulo, v. 10, p. 231-238, 2000.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello; CARNEIRO, Carla Gibertoni e ELAZARI, Judith Mader. A questão indígena e a ação educativa no MAE/USP. In: **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, Suplemento 7, São Paulo 2008.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Museus Antropológicos na Contemporaneidade: perfil, perspectivas e novos desafios. In: **II Seminario de Investigación en Museología de los países de lengua portuguesa y española**. O Pensamento Museológico Contemporâneo. Buenos Aires: ICOM, 2011. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10395.pdf>. Acesso em: 29 Abr. de 2018.

_____. “O imaginário sobre o indígena: uma experiência de aprendizagem significativa no Museu de Arqueologia e Etnologia da USP”. In: **Museologia & Interdisciplinaridade**, Vol. IV, nº 7, Out. / Nov. de 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/viewFile/16631/11921>>. Acesso em: 02 Mai. 2017.

_____. (Org.). **Recursos pedagógicos no Museu de Arqueologia e Etnologia da USP**. São Paulo: Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, 2014.

VICENTINO, Cláudio. **Projeto Radix: história – 6º ano**. 3ª edição. São Paulo: Scipione, 2013.

WICHES, Camila Azevedo de Moraes. Dois enquadramentos, um mesmo problema: os desafios da relação entre museus, sociedade e patrimônio arqueológico. In: **Revista de Arqueologia**, Volume 26, nº 2, 2013 + Volume 27, nº 1, 2014. Disponível em: <http://revista.sabnet.com.br/index.php/revista-de-arqueologia/article/view/18>>. Acesso em: 02 Mai. 2017.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa, como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A - Roteiro para a observação da formação de professores com os educadores do MAE:

Data da formação:

Quantidade de pessoas:

Quantidade de professores:

Quantidade de professores de História:

1. Como os professores se apresentam?
2. Por que resolveram fazer a formação? Qual o objetivo do Professor?
3. Tem algum projeto em mente? Algo dentro do planejamento da escola?
4. Os professores ministram qual disciplina? A maioria é de História?
5. Quais são as reações dos professores durante a formação (comentários, questões)?
6. Algum dos professores manifesta ter alunos com alguma deficiência e esse seria o motivo da procura do material?
7. Os professores já têm em mente com qual série pretendem usar o material pedagógico? Pretende usar em mais de uma?
8. No caso da formação ser com todos os Kits, os professores manifestam interesse prévio por algum deles?

APÊNDICE B – Roteiro para a observação do uso do material pedagógico nas escolas:

Data: Nome da escola:
Turma: Quantidade de alunos presentes:

Principal observação: como o professor utiliza ou não o recurso pedagógico para “desconstruir” a história indígena com os alunos. Observar a fala do professor e os comentários dos alunos voltados para essa questão.

1. O espaço é adequado? O grupo foi preparado para a observação e manuseio?
2. O professor utilizou as maquetes como uma “ilustração” para a sua fala ou fez com que os alunos participassem, construindo o conhecimento a partir de um diálogo mediado pelo material pedagógico?
3. O professor refletiu sobre o conceito de representação?
4. O professor demonstrou ter utilizado a publicação que acompanha as maquetes para preparar as aulas?
5. O professor ativa o conhecimento prévio dos alunos? Se sim, quais são as respostas?
6. O trabalho do professor refletiu a capacitação realizada pelos educadores do MAE-USP?
7. O professor faz alguma observação/relação com os povos indígenas do presente?

8. Os alunos demonstraram interesse em visitar o museu?
9. Os alunos fazem algum comentário específico sobre a questão/cultura indígena?
10. Os alunos estabelecem relações entre os artefatos arqueológicos e as maquetes? As maquetes acabam tendo prioridade na atividade?
11. Os professores e/ou alunos fazem comparações entre as comunidades pré-coloniais representadas nas maquetes e o seu cotidiano?
12. Havia alunos com alguma deficiência? Como foi a interação com as maquetes?
13. Os alunos apresentaram dificuldade de interação, de participar do “diálogo” com as maquetes, mediado pelo professor? Quais?
14. Qual foi o primeiro contato que os alunos tiveram com a Arqueologia (se este aconteceu antes do uso do material pedagógico do MAE)? O livro didático tem algum capítulo ou sessão relacionada ao tema? Se sim, como a Arqueologia é apresentada no livro? E a história dos povos pré-coloniais?

APÊNDICE C – Questionário para os Professores:

Nome da escola:

Nome do professor:

Disciplina:

Séries em que utilizou o material pedagógico:

1. A formação no MAE ajudou na utilização do material didático em sala de aula? Como? O tempo de formação foi suficiente?
2. Você utilizou a publicação que acompanha o material? De que maneira? Faltou algo nos textos de apoio?
3. Como você trabalha a questão do ensino do período pré-colonial no Brasil e da História Indígena com seus alunos?
4. A lei 11.645, de 10 de março de 2008, incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Houve alguma discussão sobre essa lei em sua escola? Você percebeu alguma mudança?
5. Com qual frequência você utiliza a parceria com museus em seu trabalho (seja com visitas ou com empréstimos de materiais didáticos)?
6. Você conseguiu atingir os objetivos de quando procurou realizar a formação no MAE e levar o material pedagógico até a escola?
7. Como foi a repercussão do trabalho com as maquetes por parte dos alunos?

APÊNDICE D – Questionário Alunos – antes da atividade com as maquetes:

Escola:

Nome:

Idade:

Turma:

1. Você já aprendeu alguma coisa sobre a história dos povos indígenas?

Em que local? Faça um X em uma das opções abaixo:

() Não.

() Sim, na escola.

() Sim, na televisão.

() Sim, no museu.

() Sim, com a família.

2. Você já ouviu falar sobre Arqueologia brasileira?

Sim () Não ()

3. Você acha que a Arqueologia brasileira tem alguma relação com a História dos povos indígenas do passado?

Sim () Não ()

4. Complete os espaços abaixo sobre como você acha que viviam os indígenas no passado.

a) Onde moravam? _____.

b) O que comiam? _____.

c) Como se relacionavam com a natureza?

_____.

d) Dividiam o trabalho? _____.

e) Produziam objetos e/ou pinturas/desenhos/gravuras? _____.

5. O que você sabe sobre os povos indígenas do presente?

_____.

APÊNDICE E – Questionário Alunos – depois da atividade com as maquetes:

Escola:

Nome:

Idade:

Turma:

1. O que você aprendeu sobre Arqueologia brasileira?

2. As coisas que os arqueólogos encontram com o seu trabalho podem ser utilizadas para que você aprenda mais sobre a história dos povos indígenas?

Sim () Não ()

3. A maquete utilizada na atividade pelo(a) professor(a) representa um grupo de pessoas que viveu no Brasil antes da colonização. Escreva uma frase sobre como você acha que essas pessoas viviam.

4. Você acha que os povos indígenas do presente vivem de forma diferente daqueles do passado? Explique sua resposta.

5. O que você achou da utilização das maquetes em sala de aula? Justifique sua resposta.

6. Você ficou com vontade de visitar o museu de onde vieram as maquetes e os objetos (MAE/USP – Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo)? Sim () Não ()

Por quê?