**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUEOLOGIA**

LEILANE PATRICIA DE LIMA

**A ARQUEOLOGIA E OS INDÍGENAS NA ESCOLA:
UM ESTUDO DE PÚBLICO EM LONDRINA-PR**

São Paulo
2014

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUEOLOGIA**

LEILANE PATRICIA DE LIMA

**A ARQUEOLOGIA E OS INDÍGENAS NA ESCOLA:
UM ESTUDO DE PÚBLICO EM LONDRINA-PR**

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

Área de Concentração: Arqueologia

Orientador: Prof. Dr. Pedro Paulo Abreu Funari

Linha de Pesquisa: Gestão do Patrimônio Arqueológico

Versão corrigida (*)

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

**São Paulo
2014**

Ao Miguel, com todo amor e carinho.

AGRADECIMENTOS

Ao longo da constituição desta pesquisa, recebi apoio e incentivo de muitas pessoas. A todas elas ofereço meus sinceros agradecimentos.

Ao professor Pedro Paulo Abreu Funari, orientador deste estudo, pela disponibilidade, atenção, confiança e liberdade inestimáveis. Obrigada professor por toda ajuda!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro concedido, que tornou possível a realização deste trabalho;

Ao professor Paulo DeBlasis, pela aceitação e assinatura do projeto científico;

À professora Erika Marion Robrahn-González, pelo suporte inicial dado à pesquisa;

À professora Marília Xavier Cury, pela participação e sugestões valiosas no exame de qualificação, pela aceitação no estágio supervisionado, pelo apoio, dicas, discussões, enfim, pela sua generosidade e carinho;

À educadora Carla Gibertoni Carneiro, pela participação no exame de qualificação, pelas dicas e comentários valiosos;

Ao professor Camilo de Mello Vasconcellos, pela disponibilidade em ajudar no estágio supervisionado;

À professora Maria Cristina Bruno, por oferecer informações importantes sobre sua atuação no Museu Histórico de Londrina;

A todos os funcionários da Seção Acadêmica do MAE-USP, que sempre foram tão prestativos e gentis comigo, especialmente à Regina, Cléber e Vanusa;

A todos os funcionários da Biblioteca, sempre tão atenciosos, generosos e solícitos, em particular à Eleuza, Hélio e Gilberto;

À colega Ana Piñón, pelas considerações essenciais a respeito dos instrumentos de coleta das ideias do público;

À professora Regina Célia Alegro, pelas orientações iniciais, pelo apoio operacional, pelas sugestões relacionadas à tese, pela autorização do uso de imagens pertencentes ao Museu Histórico de Londrina;

À Claudia Eliza Marques de Matos, por toda ajuda durante a realização das atividades na escola;

A todos os funcionários da Escola Municipal Professor Leônidas Sobriño Porto: à diretora Eliane Sanches da Silva Rocha e demais professores, secretárias, coordenadoras e agentes escolares e a toda comunidade escolar (pais, alunos etc.) que muito gentil e generosamente colaboraram com a realização deste trabalho;

À equipe do Museu Histórico de Londrina, pela cessão de imagens do acervo fotográfico, especialmente ao Amauri Ramos da Silva e à Célia Rodrigues de Oliveira;

A todos os queridos amigos que fiz durante a pós-graduação no MAE e durante o estágio supervisionado;

Ao meu amigo mais que especial Gilberto da Silva Francisco, por suas sugestões relacionadas à tese, por ser meu parceiro, meu confidente, enfim, meu “irmão de alma”;

Aos outros amigos queridos, Cléber Santos de Mendonça, Mario Junior Alves Polo, João Henrique Rosa, Lúcio Costa Leite, por todas as conversas, debates, conselhos. Obrigada por me ajudarem nesta realização;

A todos os meus familiares que sempre me receberam tão generosamente. Meu obrigada às minhas queridas primas Ana Lúcia e Daniela, minhas tias Marinete e Nenê e meus tios Mario e Eunias;

À Maria Eugênia Âncantara Machado, por seus conselhos, boas sugestões e incentivos que foram como luzes no caminho;

Aos meus pais, Manuel e Elenita, meus grandes amigos e incentivadores;

À minha irmã, Luciana e meu cunhado Mauro, pela cumplicidade;

Ao meu marido, Luciano da Silva, companheiro e parceiro essencial nesta longa jornada;

À minha sogra, Cleide Tavares, por sua ajuda e cuidado;

À Mel, Liz, Leonel, Mabel, Léo, Lia, Lilica, Marcel e Manu, companheiros indispensáveis na caminhada;

E, finalmente, meu obrigada a Deus e ao Miguel, as grandes razões disso tudo.

A Arqueologia é “*estudar o meu passado para desenhar o meu futuro*”.
(R. S., aluna que cursava o ensino fundamental no interior do Brasil, 2005).

RESUMO

Esta pesquisa pretende analisar, a partir de um estudo de público com alunos de séries iniciais, a relação dos sujeitos com a Arqueologia e com o passado arqueológico, aquele que se refere à ocupação indígena (pré-colonial e histórica) na cidade de Londrina-Paraná estritamente. A formação deste município deu-se por meio de um projeto de colonização estrangeira, articulado pela *Companhia de Terras Norte do Paraná*, o que gerou exclusão e/ou negação da presença indígena. Ainda, pretende-se refletir sobre os alcances e os limites das propostas educativas de Arqueologia desenvolvidas no ambiente formal de ensino. Para alcançar estes objetivos, a metodologia utilizada está relacionada à “ação arqueológica educativa” constituída pelo estudo das ideias prévias do público, intervenção pedagógica e estudo das ideias pós-intervenção. Somada à investigação desenvolvida com os alunos, o trabalho tem como objetivo discutir as relações entre a Arqueologia Pública e a Educação Patrimonial e o papel da escola no que se refere à comunicação do conhecimento arqueológico.

PALAVRAS-CHAVE: Arqueologia Pública – Educação Patrimonial – Estudos de público - Escola

ABSTRACT

This research aims to analyze, from a study of public with primary students, the relationship of people with the archeology and the archaeological past, to that refers to the (pre-colonial and historical) indigenous occupation in Londrina-Parana strictly. The birth of this city was given by a foreign colonization project, articulated by *Companhia de Terras Norte do Paraná*, which resulted in the exclusion and/or denial of indigenous presence. Also, it is intended to reflect on the reaches and limitations of the educational proposals of Archaeology developed in the formal learning environment. To achieve these objectives, the methodology used is related to "educational archaeological action" constituted by the study of previous ideas of the public, pedagogical intervention and post-intervention study of ideas. Added to the research undertaken with students, the study aims to discuss the relationship between the Public Archaeology and Heritage Education and the role of the school in respect to the communication of archaeological knowledge.

KEYWORDS: Public Archaeology - Heritage Education – Studies of public - School

LISTA DE FIGURAS

N	Descrição	Procedência	Pág.
Capa	Desenhos (prévio e pós) de um mesmo aluno participante da investigação.	Gilberto da Silva Francisco.	1
Figura 1	Mapa do estado do Paraná, 1896.	ITCG, Coletâneas de Mapas Históricos do Paraná.	88.1
Figura 2	Planta da Viação do estado do Paraná, 1908.	ITCG, Coletâneas de Mapas Históricos do Paraná.	88.2
Figura 3	Propaganda do Jornal “Paraná Norte”, Londrina, 1938.	Acervo Museu Histórico de Londrina.	90.1
Figura 4	Museu Histórico de Londrina.	Amauri Ramos da Silva (MHL).	93.1
Figura 5	Museu Histórico de Londrina.	Amauri Ramos da Silva (MHL).	93.1
Figura 6	Representação esquemática do setor expositivo do MHL, exposição de longa duração.	Gilberto da Silva Francisco.	94.1
Figura 7	Acervo arqueológico indígena, antessala “Prefácio”.	Amauri Ramos da Silva (MHL).	94.1
Figura 8	Inscrições em pedra encontradas em Pitanga e de pintura em rocha identificada em Tibagi.	ROLLEMBERG, 2010, p. 30.	101.1
Figura 9	“Soldados índios de Curitiba”, gravura de Jean-Baptiste Debret (1834-1839).	ROLLEMBERG, 2010, p. 33.	102.1
Figura 10	Crianças Guarani em sala de aula, São Miguel do Iguaçu, Paraná, 2005.	ROLLEMBERG, 2010, p. 34.	102.1
Figura 11	Mulher Kaingang vendendo artesanato, Laranjeiras do Sul, Paraná, s/d.	ROLLEMBERG, 2010, p. 35.	102.2
Figura 12	“Família de Botocudos em marcha”, Jean-Baptiste Debret (1834-1839).	ROLLEMBERG, 2010, p. 37.	102.2
Figura 13	Paraná: áreas indígenas.	ROLLEMBERG, 2010, p. 38.	103.1
Figura 14	Mapa da expansão da cafeicultura paranaense.	ROLLEMBERG, 2010, p. 73.	103.1
Figura 15	Representação da floresta local no passado.	Aluno 4.	141.1
Figura 16	Representação da floresta local no passado.	Aluno10.	141.1
Figura 17	Representação da floresta local no passado.	Aluno 17.	141.2

Figura 18	Representação da floresta local no passado.	Aluno 19.	141.2
Figura 19	Representação da floresta local no passado.	Aluno 1.	141.3
Figura 20	Representação da floresta local no passado.	Aluno 5.	141.3
Figura 21	Representação da floresta local no passado.	Aluno 14.	141.4
Figura 22	Representação da floresta local no passado.	Aluno 6.	141.4
Figura 23	Representação da floresta local no passado.	Aluno 27.	155.1
Figura 24	Representação da floresta local no passado.	Aluno 29.	155.1
Figura 25	Representação da floresta local no passado.	Aluno 34.	155.2
Figura 26	Representação da floresta local no passado.	Aluno 41.	155.2
Figura 27	Representação da floresta local no passado.	Aluno 32.	155.3
Figura 28	Representação da floresta local no passado.	Aluno 45.	155.3
Figura 29	Representação da floresta local no passado.	Aluno 31.	155.4
Figura 30	Representação da floresta local no passado.	Aluno 53.	155.4
Figura 31	Exemplar de “desenho livre”.	Aluno participante da investigação.	178.1
Figura 32	Exemplar de mapa.	Aluno participante da investigação.	178.1
Figura 33	Representação da pesquisa arqueológica.	Aluno participante da investigação.	178.2
Figura 34	Exemplar de atividade de recorta e cola.	Imagem da autora.	178.2
Figura 35	Escavação simulada.	Imagem da autora.	178.3
Figura 36	Escavação simulada.	Imagem da autora.	178.3
Figura 37	Exercício sobre a escavação simulada.	Aluno participante da investigação.	178.4
Figura 38	Representação da floresta local no passado.	Aluno 1a.	201.1
Figura 39	Representação da floresta local no passado.	Aluno 4.	201.1
Figura 40	Representação da floresta local no passado.	Aluno 10.	201.2
Figura 41	Representação da floresta local no passado.	Aluno 17.	201.2
Figura 42	Representação da floresta local no passado.	Aluno 19.	201.3
Figura 43	Representação da floresta local no passado.	Aluno 1.	201.3

Figura 44	Representação da floresta local no passado.	Aluno 9.	201.4
Figura 45	Representação da floresta local no passado.	Aluno 5.	201.4
Figura 46	Representação da floresta local no passado.	Aluno 27.	213.1
Figura 47	Representação da floresta local no passado.	Aluno 34.	213.1
Figura 48	Representação da floresta local no passado.	Aluno 41.	213.2
Figura 49	Representação da floresta local no passado.	Aluno 45.	213.2
Figura 50	Representação da floresta local no passado.	Aluno 31.	213.3
Figura 51	Representação da floresta local no passado.	Aluno 32.	213.3
Figura 52	Representação da floresta local no passado.	Aluno 42.	213.4
Figura 53	Representação da floresta local no passado.	Aluno 47.	213.4

LISTA DE TABELAS

N	Descrição	Pág.
Tabela 1	Número e proporção dos alunos que conheciam o MHL.	116
Tabela 2	Número e proporção dos alunos que não conheciam o MHL.	116
Tabela 3	Número e proporção dos objetos mais significativos do MHL.	116
Tabela 4	Número e proporção dos objetos mais citados como significativos no MHL.	116
Tabela 5	Número e proporção das expectativas em relação ao MHL.	116
Tabela 6	Número e proporção dos alunos que conheciam a Arqueologia.	117
Tabela 7	Número e proporção dos alunos que não conheciam a Arqueologia.	117
Tabela 8	Número e proporção de onde ouviram falar de Arqueologia.	117
Tabela 9	Número e proporção dos objetos que o arqueólogo procura em campo.	117
Tabela 10	Número e proporção dos objetos que o arqueólogo procura em campo.	117
Tabela 11	Número e proporção sobre o interesse em conhecer a Arqueologia.	117
Tabela 12	Número e proporção sobre o não interesse em conhecer a Arqueologia.	117
Tabela 13	Número e proporção das perguntas feitas ao arqueólogo.	117
Tabela 14	Categorias das ideias prévias.	125
Tabela 15	Unidades de análise e categorias das ideias prévias, Passado.	129
Tabela 16	Unidades de análise e categorias das ideias prévias, Presente.	131
Tabela 17	Módulos e etapas da Educação Patrimonial.	176
Tabela 18	Número e proporção dos alunos que conheciam o MHL.	181
Tabela 19	Número e proporção dos alunos que não conheciam o MHL.	181
Tabela 20	Número e proporção dos objetos mais significativos do MHL.	181
Tabela 21	Número e proporção dos objetos mais citados como significativos no MHL.	181
Tabela 22	Número e proporção das expectativas em relação ao MHL.	181
Tabela 23	Número e proporção dos alunos que conheciam a Arqueologia.	181
Tabela 24	Número e proporção de onde ouviram falar de Arqueologia.	181
Tabela 25	Número e proporção dos objetos que o arqueólogo procura em campo.	182
Tabela 26	Número e proporção sobre o interesse em conhecer mais a Arqueologia.	182

Tabela 27	Número e proporção sobre o desinteresse em conhecer a Arqueologia.	182
Tabela 28	Número e proporção das perguntas feitas ao arqueólogo.	182
Tabela 29	Categorias das ideias pós-intervenção.	187
Tabela 30	Unidades de análise e categorias das ideias pós-intervenção, Passado.	190
Tabela 31	Unidades de análise e categorias das ideias pós-intervenção, Presente.	192

LISTA DE QUADROS

N	Descrição	Pág.
Quadro 1	Unidades de análise.	124
Quadro 2	Unidades de contexto.	124
Quadro 3	Categorias de análise das ideias prévias – Passado.	128
Quadro 4	Categorias de análise das ideias prévias – Presente.	128
Quadro 5	Ideias sobre o passado, Turma A.	134
Quadro 6	Ideias sobre o passado, Turma A.	137
Quadro 7	Ideias sobre o passado, Turma A.	140
Quadro 8	Ideias sobre o presente, Turma A.	142
Quadro 9	Ideias sobre o presente, Turma A.	145
Quadro 10	Ideias sobre o presente, Turma A.	147
Quadro 11	Ideias sobre o passado, Turma B.	149
Quadro 12	Ideias sobre o passado, Turma B.	152
Quadro 13	Ideias sobre o passado, Turma B.	154
Quadro 14	Ideias sobre o presente, Turma B.	156
Quadro 15	Ideias sobre o presente, Turma B.	159
Quadro 16	Ideias sobre o presente, Turma B.	161
Quadro 17	Unidades de análise pós-intervenção.	186
Quadro 18	Unidades de contexto.	186
Quadro 19	Categorias de análise das ideias pós-intervenção – Passado.	189

Quadro 20	Categorias de análise das ideias pós-intervenção – Presente.	189
Quadro 21	Ideias sobre o passado, Turma A.	196
Quadro 22	Ideias sobre o passado, Turma A.	199
Quadro 23	Ideias sobre o presente, Turma A.	202
Quadro 24	Ideias sobre o presente, Turma A.	205
Quadro 25	Ideias sobre o passado, Turma B.	208
Quadro 26	Ideias sobre o passado, Turma B.	211
Quadro 27	Ideias sobre o presente, Turma B.	214
Quadro 28	Ideias sobre o presente, Turma B.	217

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASAM	Associação de Amigos do Museu
CEDUC	Coordenação de Educação Patrimonial
CEPA	Centro de Ensino e Pesquisas Arqueológicas - Centro de Estudos e Pesquisas Arqueológicas
CHM	<i>Cultural Heritage Management</i>
CNA	Centro Nacional de Arqueologia
CNRC	Centro Nacional de Referência Cultural
CNSA	Cadastro Nacional de Sítios Arqueológicos
CONAMA	Conselho Nacional de Meio Ambiente
CRM	<i>Cultural Resource Management</i>
CTNP	Companhia de Terras Norte do Paraná
DEPAM	Departamento de Patrimônio Material de Fiscalização
DPHAN	Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
EIA-RIMA	Estudo de Impacto Ambiental - Relatório de Impacto Ambiental
ENEP	Encontro Nacional de Educação Patrimonial
FNPM	Fundação Nacional Pró-Memória
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GEDUC	Gerência de Educação e Projetos
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBPC	Instituto Brasileiro de Patrimônio Cultural
INCA	Inventário Nacional das Coleções Arqueológicas
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
ITCG	Instituto de Terras, Cartografia e Geociências
LAEE	Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História, UEM
LAP	Laboratório de Arqueologia Pública, UNICAMP
MAE	Museu de Arqueologia e Etnologia

MEC	Ministério da Educação
MHL	Museu Histórico de Londrina
MN	Museu Nacional
NEPAM	Núcleo de Estudos e Pesquisas Ambientais, UNICAMP
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPA-RPA	Projetos e Relatórios de Pesquisa Arqueológica
PROMIC	Programa Municipal de Incentivo à Cultura
PRONAPA	Programa Nacional de Pesquisas Arqueológicas
SAA	<i>Society for American Archaeology</i>
SAB	Sociedade de Arqueologia Brasileira
SE	Superintendência Estadual do IPHAN
SGPA	Sistema Nacional do Patrimônio Arqueológico
SOPA	<i>Society of Professional Archaeologists</i>
SPHAN	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UHE	Usina Hidrelétrica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
CAPÍTULO 1 – A Arqueologia e o público: percursos históricos e bases conceituais para o desenvolvimento de um estudo de público na escola	
Apresentação.....	30
1.1. Reflexões sobre o pensamento arqueológico: do colecionismo à dimensão social.....	31
1.2. A Arqueologia, o patrimônio arqueológico e o IPHAN no processo de preservação patrimonial.....	45
1.3. Os caminhos entrecruzados da Educação Patrimonial e da Arqueologia Pública: trajetórias históricas e reflexões conceituais.....	53
1.4. Em busca de uma Arqueologia que valoriza o público.....	66
1.4.1. A Arqueologia, a escola e o público escolar.....	69
1.5. Outras referências contemporâneas para o estudo de público na escola.....	74
CAPÍTULO 2 – Dos elementos do estudo de público: o contexto, a amostra, as hipóteses e os instrumentos	
Apresentação.....	77
2.1. Das pesquisas arqueológicas no Paraná ao livro didático: contextualizando o estudo de público.....	78
2.1.1. Pesquisas arqueológicas no Paraná: apontamentos históricos e alguns resultados científicos.....	78
2.1.2. O “vazio demográfico” e a cidade de Londrina.....	87
2.1.3. O Museu Histórico de Londrina e a exposição de longa duração.....	92
2.1.4. A escola, a comunidade escolar e as propostas educacionais para o ensino de História nas séries iniciais.....	96
2.1.5. As professoras e os métodos de ensino.....	98
2.1.6. O livro didático de História.....	99
2.2. A amostra, as hipóteses e os instrumentos: definindo a metodologia.....	105
2.2.1. A amostra.....	105

2.2.2. As hipóteses.....	105
2.2.3. Os instrumentos para a coleta de dados.....	106
2.2.3.1. O questionário.....	106
2.2.3.2. O desenho.....	108
2.2.3.3. A entrevista.....	109

CAPÍTULO 3 – A Arqueologia e os indígenas na Educação Básica: as ideias prévias do público

Apresentação.....	111
3.1. Estudos de público na escola.....	112
3.2. A Arqueologia e os indígenas na Educação Básica: as ideias prévias do público.	114
3.2.1. Análise quantitativa e qualitativa.....	114
3.2.2. Análise quantitativa	115
3.2.2.1. Objetivos específicos.....	115
3.2.2.2. Resultados.....	116
3.2.2.3. Discussão.....	118
3.2.3. Análise qualitativa.....	122
3.2.3.1. Objetivos específicos.....	122
3.2.3.2. O método.....	122
3.2.3.3. Resultados.....	132
3.2.3.4. Discussão.....	163

CAPÍTULO 4 – Arqueologia na escola: ação, investigação e reflexão

Apresentação.....	169
4.1. Educação Patrimonial na Arqueologia: da reflexão à ação.....	170
4.1.1. Princípios norteadores da Educação Patrimonial.....	170
4.1.2. Da educação não formal ao ensino formal: a proposta de Educação Patrimonial na escola.....	174

4.1.2.1.	Os objetivos pedagógicos.....	175
4.1.2.2.	Os módulos temáticos, as etapas e as atividades.....	176
4.2.	A Arqueologia e os indígenas na Educação Básica: as ideias pós-intervenção.....	179
4.2.1.	Análise quantitativa e qualitativa.....	179
4.2.2.	Análise quantitativa	179
4.2.2.1.	Objetivos específicos.....	180
4.2.2.2.	Resultados.....	180
4.2.2.3.	Discussão.....	183
4.2.3.	Análise qualitativa.....	185
4.2.3.1.	Objetivos específicos.....	185
4.2.3.2.	O método.....	185
4.2.3.3.	Resultados.....	193
4.2.3.4.	Discussão.....	220
4.3.	Os alcances e os limites das propostas educativas da Arqueologia na escola.....	222
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	226
6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	236
7.	ANEXOS.....	252

INTRODUÇÃO

É certo que o momento atual é caracterizado pela crescente circulação do conhecimento e pela heterogeneidade dos sujeitos envolvidos nas interpretações do passado (SALERNO, 2012, p. 192). Podem-se mencionar como exemplos as reivindicações dos povos indígenas na busca por informações sobre antigos objetos e coleções de seus antepassados (GRUPIONI, 2008, p. 21), bem como o envolvimento e a participação ativa destes grupos em pesquisas arqueológicas (GREEN, GREEN e GÓES NEVES, 2010; OLIVEIRA, FUNARI, e CHAMORRO, 2011 entre outros). Em geral, os interesses em tais iniciativas repousam nos desejos de reafirmação étnica, no reavivamento de memórias silenciadas, nos usos políticos do patrimônio etc.

Diante de tal cenário, nas duas últimas décadas, emergiram campos disciplinares na Arqueologia que têm remodelado o trabalho junto aos diversos grupos sociais (FERREIRA, 2013, p. 94). Com diferentes denominações, Arqueologia Pública, Colaborativa, Comunitária, Participativa, Híbrida, Simétrica, Descolonizada, Multivocal etc., apresentam em comum as bases para a democratização do conhecimento arqueológico, os interesses em compreender as relações entre passado e presente, pesquisa e público, negociação e criação de significados em torno da materialidade e a postura de valorizar o papel do público no processo investigativo.

Longe de pretender definir e discutir a natureza, as especificidades e os alcances de cada campo de conhecimento citado, destaco a sintonia com pesquisas que buscam compreender e valorizar a perspectiva do público, considerando que o conhecimento e a valorização de outras formas de interpretação do passado, da Arqueologia e do patrimônio arqueológico, inclusive as não ocidentais, fazem parte da agenda recente da Arqueologia no Brasil (BEZERRA, 2012, p. 76; FUNARI, 2012, p. 2).

Nesse sentido, esta pesquisa de doutoramento propõe-se a trabalhar com um tipo específico de público: o escolar, composto por alunos de aproximadamente 10 anos, da rede municipal de Londrina, estado do Paraná, cuja formação deu-se a partir de um projeto de colonização estrangeira, articulado pela Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP), o que gerou exclusão e/ou negação da presença indígena.

Em verdade, os objetivos da tese foram: compreender a relação dos sujeitos com a Arqueologia e com o passado arqueológico, aquele que se refere à ocupação indígena (pré-colonial e histórica) estritamente e refletir sobre os alcances e os limites das propostas

educativas de Arqueologia desenvolvidas no ambiente formal de ensino¹, ou seja, na escola, naquele ambiente em que o ensino é gradual, em termos cronológicos, e hierarquicamente estruturado. Para tanto, a metodologia utilizada foi uma **ação arqueológica educativa** constituída pelo:

✓ **Estudo das ideias prévias do público**, cujo objetivo prioritário era avaliar a relação dos sujeitos com a Arqueologia e com o passado arqueológico indígena, a partir de um recorte amostral e em um contexto particular, cidade que rejeita o passado indígena e reforça uma memória em detrimento de outras;

✓ **Intervenção pedagógica**, cujo intuito primordial era comunicar, por meio de um projeto de Educação Patrimonial, o conhecimento arqueológico local e regional referente à ocupação indígena, apresentando novos elementos e informações aos sujeitos participantes da investigação. Aqui vale dizer que entendo a comunicação do conhecimento arqueológico como toda e qualquer iniciativa de apresentação, divulgação, diálogo, socialização e democratização das informações e conhecimentos gerados pelas pesquisas científicas. Entretanto, comunicar o conhecimento requer entender que existem, além da mensagem, o emissor e o receptor e considerar que no processo de comunicação nenhum destes sujeitos é passivo e nem a mensagem está fechada, ela está aberta a interpretações e ressignificações (CURY, 2010, p. 360). Ainda sobre isso, cabe ressaltar que a comunicação do conhecimento arqueológico processa-se segundo um emaranhado de iniciativas, realizadas em diferentes contextos, a partir de múltiplos meios e com distintos propósitos. Sendo assim, os projetos educativos de Arqueologia, também denominados de ações de Educação Patrimonial, desenvolvidos em ambientes formais ou não formais, no âmbito da Arqueologia acadêmica ou privada, compõem uma das múltiplas possibilidades de comunicação do conhecimento arqueológico, de natureza e alcance específicos².

✓ **Estudo das ideias pós-intervenção**, cujos objetivos eram verificar a eficácia comunicacional da proposta educativa, investigando novas ideias e relações entre os sujeitos, a Arqueologia e o passado pré-colonial, bem como refletir sobre os alcances e os limites dessas ações educativas no ambiente escolar.

¹ A educação formal é aquela que está presente no ensino escolar institucionalizado, organizado de forma gradual e cronológica. A educação não formal, por sua vez, é definida como qualquer tentativa educacional, organizada e sistemática, realizada fora dos quadros do sistema formal de ensino, como no caso dos museus (CRUZ, 2006, p. 7).

² Concordo com Paulo Freire quando afirmou, “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1983, p. 46).

Entendo que todo esse exercício enquadrrou-se na linha de pesquisa denominada Arqueologia Pública, cujo conceito surpreende pela diversidade de assuntos que estão relacionados à sua concepção (CARNEIRO, 2009, p. 8). Mais do que compreender a diferença entre o público “estatal” e público “de todos” (BEZERRA, 2002, p. 13-22; FUNARI e ROBRAHN-GONZÁLEZ, 2006, p. 3), o termo Arqueologia Pública hoje revela uma área de investigação, ação e reflexão de múltiplas possibilidades porque seu escopo abrange discussões sobre responsabilidade social, ética e profissionalização da disciplina, preservação e conservação, políticas públicas, economia, turismo, gerenciamento do patrimônio arqueológico, processos de patrimonialização, representações sociais da Arqueologia, do passado e do patrimônio, comunicação, divulgação científica, participação, colaboração, educação entre outros assuntos.

Diante dessa pluralidade, desenvolver estudos de público na escola que possam contribuir no relacionamento entre os profissionais da Arqueologia e os sujeitos do universo escolar e influenciar a qualidade das propostas educativas alinha-se às discussões que versam sobre as estratégias de comunicação do conhecimento arqueológico porque:

- ✓ A escola e a sala de aula são arenas complexas onde circulam diferentes saberes;
- ✓ A comunidade escolar tem poderosos agentes e multiplicadores patrimoniais e culturais;
- ✓ As crianças, como agentes ativos, não são receptáculos de conhecimento. Elas consomem, negociam e se apropriam das informações e dos saberes transmitidos de maneira inovadora e criativa (McGILL, 2012, p. 476);
- ✓ A interação entre escola e todos aqueles que se ocupam com a comunicação do conhecimento arqueológico, via ações educativas, pode gerar valiosas experiências de aprendizagem recíprocas e construir parcerias duradouras (McGILL, 2011, p. 1).

Dessa forma, defendo que a Arqueologia deveria conhecer e se aproximar da escola, enxergando-a como:

- ✓ Local de pesquisa, uma vez que noções de Arqueologia e do passado arqueológico são produzidas e reproduzidas nesse espaço (NICHOLS et al., 2005, p. 71) e
- ✓ Ambiente que oferece um público diverso, potencial e demandante no desenvolvimento de projetos arqueológicos educativos que se interessam em estudar o público.

Sob essas orientações, os profissionais que lidam com a comunicação do conhecimento arqueológico deveriam olhar de forma mais atenta para o espaço escolar, em especial pela perspectiva da aprendizagem (com estudos de público prévios e pós), encarando

a escola, o ensino e a comunidade escolar como importantes “chaves-sociais” que produzem, reproduzem e ressignificam a Arqueologia, o patrimônio e o conhecimento arqueológico.

Nesse sentido, mais do que desenvolver ações educativas, estudar a escola, os seus diferentes sujeitos e o processo educacional, entendendo-os como importantes interlocutores na comunicação do conhecimento arqueológico, tornou-se uma maneira estratégica para a Arqueologia conquistar mais espaço e participação no debate público.

Ainda para argumentar sobre a importância dos estudos de público na escola e sobre a necessidade de reflexões das propostas educativas de Arqueologia, retomo uma discussão lançada, na década de 1990, durante o “Seminário para a implantação da temática da pré-história brasileira no ensino de 1º, 2º e 3º graus”, evento que reuniu arqueólogos e profissionais de ensino e que apresentou sínteses regionais da pré-história brasileira, relatos de experiências de trabalho e propostas de atividades.

Na ocasião foram constatadas: a demanda existente por parte dos professores por informações sobre o período pré-colonial, a divulgação fragmentada dos dados fornecidos pela Arqueologia, que dificultava sua compreensão, e a existência de informações distorcidas nos meios de comunicação (TENÓRIO e FRANCO, 1994, p. 5).

O evento também sinalizou a importância da comunicação do conhecimento científico produzido para manter vivo o sentido social e público da ciência arqueológica (VASCONCELLOS, 1994, p. 20; SCHMITZ, 1994, p. 21). Tal conhecimento foi caracterizado como aquele que serve para todos os cidadãos não apenas como simples curiosidade, mas para que se sintam participantes da longa história humana, para que tenham acesso a informações sobre os diferentes modos de vida e aproveitamentos da paisagem³, como parte da diversidade do comportamento humano, considerando que a população brasileira é caracterizada pela multiplicidade cultural (SCHMITZ, 1994, p. 21-22).

Por fim, foi constatado que a Arqueologia é rica em oportunidades no ensino⁴. Temas arqueológicos têm poder de comunicação em todos os níveis de formação escolar, nas abordagens de conteúdos gerais, específicos e regionais, sendo a pré-história uma abordagem potencial para ser aplicada desde as séries iniciais ao ensino superior, já que as discussões

³ Entende-se aqui a paisagem como um espaço que sofre constantes transformações, sobretudo pelo homem. Essa fonte não é estática, o que a diferencia de um local onde se pode pensar apenas nas características físicas. Tal paisagem oferece pistas materiais e assinaturas antrópicas que permitem perceber seu caráter histórico e social ao longo do tempo (BORNAL, 2008, p. 10).

⁴ Pude comprovar tal afirmação com a minha própria experiência profissional: tenho graduação em História (Licenciatura e Bacharelado), experiência no ensino público dos estados de São Paulo e Paraná e na Arqueologia de Contrato. No âmbito privado da Arqueologia, atuei como responsável pelas ações educativas de uma empresa e, posteriormente, como gerente de projetos.

sobre o assunto nos cursos de formação docente e as informações dos livros didáticos eram consideradas deficitárias.

Desde a realização do seminário, será que alguma coisa mudou? Ou a demanda por parte dos professores por informações sobre o conhecimento científico produzido pela Arqueologia, em particular sobre o período pré-colonial, a divulgação dos dados e as informações contidas nos livros didáticos permanecem deficitárias?

Quase dez anos depois, Vasconcellos (et al., 2000), realizou uma análise sobre a abordagem desse período em alguns exemplares de livros didáticos, com intuito de dar continuidade às reflexões e às constatações discutidas no evento. Na publicação alguns aspectos foram considerados: a dificuldade dos profissionais do ensino formal em se relacionar com a temática arqueológica, ao mesmo tempo em que esse tema despertava grande interesse nos alunos, o desconhecimento, do público em geral, sobre a ocupação do território brasileiro pelos grupos indígenas anteriores à colonização, a importância de conhecer a realidade do universo escolar e, por fim, o reconhecimento de que o livro didático era usado, em grande parte, como único instrumento do professor (VASCONCELLOS et al., 2000, p. 231-232).

Os resultados da análise mostraram avanços na abordagem do período pré-colonial, havendo sempre um espaço dedicado a esse tema, diferentemente dos livros anteriores à década de 1980, que iniciavam a História do Brasil pela colonização portuguesa, com a temática das “Grandes Navegações”. Outros avanços referiram-se à preocupação de alguns autores em discutir e problematizar a divisão entre pré-história e história e à variedade de imagens de pesquisas e sítios arqueológicos (VASCONCELLOS et al., 2000, p. 234-235).

Mas apesar disso, vários problemas foram identificados. Entre eles: a ideia de estágios culturais, a utilização de termos classificatórios da pré-história europeia no estudo da pré-história brasileira, o desconhecimento da terminologia adotada pelos arqueólogos brasileiros na interpretação e classificação das sociedades indígenas, a utilização de fotos etnográficas para ilustrar o modo de vida dos grupos pré-coloniais etc. (VASCONCELLOS et al., 2000, p. 234-235).

Mais de uma década depois da análise de Vasconcellos, Funari e Piñón também identificaram mudanças na abordagem do período pré-colonial, a partir do final da década de 1990, e afirmaram que hoje os livros didáticos de História são os que mais tratam a temática indígena, considerando a alta antiguidade da ocupação do continente americano. Nesse sentido, a apresentação de teorias, a inclusão de mapas e diversas informações e recursos que

tratam do assunto permitiram verificar que a tradição de começar a História do Brasil pela colonização portuguesa foi superada (FUNARI e PIÑÓN, 2011, p. 99-100).

As análises citadas e outras investigações⁵ permitem concluir que hoje os alunos da Educação Básica⁶ têm mais acesso aos dados arqueológicos e às informações sobre Arqueologia de um modo geral, por meio desses materiais didáticos. Tal aspecto confirma a escola como local de produção e reprodução de noções sobre o conhecimento arqueológico e revela que a experiência arqueológica no ensino formal limita-se, em grande medida, às informações contidas nos livros didáticos porque esta ciência não se encontra no conjunto das chamadas “ciências escolares”. Este último fato indica, ao menos, três questões:

- ✓ A escola é mais receptora do que produtora de projetos arqueológicos educativos;
- ✓ A aceitação de projetos educativos de Arqueologia, oferecidos por profissionais externos ao ambiente escolar, faz com que a aprovação dessas ações dependa das escolas, dos professores, dos diretores e das secretarias de Educação, o que nem sempre garante a possibilidade de realização;
- ✓ Tais ações educativas são temporárias e, dependendo da aceitação e da disponibilidade, o acompanhamento sistemático do público não é possível nesse contexto.

Nessa direção, é necessário considerar que, embora haja um avanço sobre a abordagem do período pré-colonial e um aumento das referências às pesquisas arqueológicas nos materiais didáticos, refletir sobre a qualidade dessas informações e como as mesmas são interpretadas pelo público escolar (no cotidiano da sala de aula e em projetos arqueológicos educativos), tornou-se uma demanda para a Arqueologia, em especial, para aqueles profissionais que lidam com a comunicação do conhecimento arqueológico por meio de ações educativas, tanto pela crescente circulação de dados quanto pelo potencial desse conteúdo para a discussão escolar.

Ademais, outros aspectos justificam a relevância dos temas aqui abordados:

⁵ Como exemplos têm-se a pesquisa de Cássia Guimarães, da Universidade de Santo Amaro, “Revisões sobre a Pré-História Brasileira na literatura didática” e o estudo de Danilo Curado, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), “A Arqueologia da Educação: a política brasileira dos livros didáticos de História”, conforme comunicações ocorridas no VI TAAS, *Reunión de Teoría de América Del Sur*, III Jornada de Arqueologia do Cerrado, Campus da PUC, Goiânia, Goiás em setembro, 2012.

⁶ No Brasil, o ensino escolar (séries iniciais, ensino fundamental e médio), a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, é também chamado de “Educação Básica”, como uma forma de organização da educação nacional. Segundo Cury, “base”, donde procede a expressão “básica”, confirma a acepção de etapas conjugadas sob um só todo. A palavra “base” provém do grego *básis, eós* e, ao mesmo tempo em que corresponde aos substantivos “pedestal”, “fundação”, corresponde também aos verbos “andar”, “marchar”, “avançar”. Desse modo, deve-se entender a Educação Básica pelas três etapas que a constituem: os anos iniciais, o ensino fundamental e o ensino médio (CURY, 2008, p. 294-295).

- ✓ O envolvimento do arqueólogo enquanto agente político interessado no debate sobre os aspectos públicos e sociais de sua disciplina;
- ✓ O reconhecimento de que o arqueólogo não é o único profissional que faz Arqueologia, mas o poder de decisão está em suas mãos. Como, então, equilibrar o papel de outros profissionais vinculados à sua dimensão pública, como os educadores, os pedagogos e os museólogos?
- ✓ A necessidade de reflexões acadêmicas em um universo que cresce de forma exponencial no contexto da Arqueologia de Contrato⁷: as ações de “Educação Patrimonial”. E, como os caminhos metodológicos de tais ações são bem distintos e diversificados, tornou-se imperativa a necessidade de análises críticas. Esse cenário é o reflexo de como a Educação Patrimonial tem sua vinculação às pesquisas arqueológicas, via legislação, cuja base está no “empréstimo” do termo e, não menos comum, de suas metodologias. No entanto, para a Arqueologia, as ações educativas ainda têm um caráter secundário, não sendo um campo de reflexão, próprio e com prioridade, capaz de articular diferentes referenciais teóricos e metodológicos necessários ao desenvolvimento de projetos arqueológicos educativos.

Ainda, ressalto que desenvolver este estudo foi uma oportunidade, considerada rara, cedida pela diretoria de uma escola municipal em Londrina-PR, que permitiu um trabalho de pesquisa e acompanhamento do público, ao longo do ano letivo de 2011. Tal acompanhamento gerou o estudo das ideias prévias deste público, em seus aspectos cognitivos e expectativas, a elaboração da intervenção pedagógica, articulada com a proposta de ensino de História (municipal) e a análise posterior à intervenção.

De antemão, essa oportunidade revelou algumas posturas necessárias aos profissionais envolvidos com a Arqueologia e seu conhecimento científico, no desenvolvimento de projetos educativos na escola:

- ✓ Preocupar-se em enfrentar e conhecer o público, tanto nos aspectos cognitivos quanto nas demandas e expectativas;
- ✓ Refletir qual o melhor público, quais as estratégias e os parceiros mais adequados;

⁷ Alguns arqueólogos brasileiros discutem as diferenças entre Arqueologia de Contrato e Acadêmica. André Penin dos Santos Lima, em sua tese de doutorado, afirmou que o que diferencia o arqueólogo de contrato do acadêmico não é o seu objeto de estudo, mas a razão que o leva a selecionar uma determinada área de pesquisa. Em suas palavras, “(...) a arqueologia de contrato tem por finalidade precípua (...) a análise de impactos ambientais de um determinado empreendimento pretendido. Ou, (...), a análise de impactos que o empreendimento tem sobre o patrimônio cultural presente em determinada área (...). A arqueologia acadêmica, (...), é em princípio orientada à solução de problemas de pesquisa. Assim, o recorte espacial de uma pesquisa acadêmica pode ser muito restrito (...) até extremamente amplo (...). Neste caso, o enfoque primordial é a escavação e posterior análise laboratorial de vestígios de um ou muitos sítios vinculados entre si (2010, p. 40-41)”. Para mais informações consultar CALDARELLI e MONTEIRO DOS SANTOS, 1999-2000; SCHMITZ, 2001; MORAIS, 2006 entre outros.

- ✓ Despir-se de atitudes preconceituosas em relação aos diferentes públicos que a Arqueologia se relaciona na escola;
- ✓ Repelir visões que reforçam a Arqueologia como aventura e o passado como pacífico e harmonioso;
- ✓ Atentar-se para a importância de dialogar com as propostas educacionais, com os cursos de formação docente e formação continuada para professores e com as instituições museológicas.

A estrutura da tese

Esta pesquisa foi traçada e constituída por dois caminhos que foram paralelos e complementares. Um deles, mais teórico, buscou referências para refletir sobre os aspectos públicos, sociais e comunicacionais da Arqueologia. O outro consistiu em um projeto desenvolvido com crianças na escola que denominei de “ação arqueológica educativa”, composta por três fases:

- ✓ Coleta e análise das ideias prévias dos investigados;
- ✓ Elaboração e aplicação da proposta de intervenção pedagógica;
- ✓ Coleta e análise das ideias pós-intervenção pedagógica.

Os resultados dos caminhos percorridos serão apresentados em quatro capítulos. A saber:

CAPÍTULO 1 – A Arqueologia e o público: percursos históricos e bases conceituais para o desenvolvimento de um estudo de público na escola: no decorrer desse capítulo apresentarei algumas mudanças no contexto de produção do conhecimento arqueológico, que partiram do interessante exclusivo em formar coleções, passaram pelas discussões teóricas sobre o que é Arqueologia e alcançaram os debates acerca das responsabilidades sociais e públicas desta ciência. Igualmente, traçarei o caminho percorrido pelos debates em torno da preservação patrimonial, mostrando os passos dados tanto pelos profissionais da Arqueologia quanto pelos do órgão federal do patrimônio, o IPHAN, que ajudaram na consolidação da legislação nacional de proteção do patrimônio arqueológico brasileiro. Em seguida, discutirei as trajetórias históricas e pontuarei algumas reflexões conceituais sobre Educação Patrimonial e Arqueologia Pública, com o intuito de reconhecê-las como campos de conhecimento e áreas de atuação diversas, porém inter-relacionadas, cujas trocas de experiências poderiam ser enriquecedoras. Logo depois, apresentarei os contornos da Arqueologia contemporânea, mais

disposta a dialogar com a sociedade, a valorizar outras visões do passado, da Arqueologia e da cultura material e a desenvolver estudos de público, sendo a escola um local potencial de investigação. Finalizarei os debates apresentando outras referências atuais que defendem a investigação e a valorização dos conhecimentos e ideias prévias do público escolar como fator determinante para uma aprendizagem significativa na escola.

CAPÍTULO 2 – Dos elementos do estudo de público: o contexto, a amostra, as hipóteses e os instrumentos: nesse capítulo serão apresentados os contextos regional e local, bem como o contexto de atuação direta da investigação, entendidos como variáveis fundamentais para ampliar os horizontes da pesquisa e de seus resultados. Estas variáveis revelarão um estado que contribuiu significativamente para a Arqueologia no Brasil, uma cidade cuja constituição histórica poderia ser um importante entrave para a discussão e aprendizagem das informações arqueológicas relacionadas à presença indígena na região, algo reforçado em espaços e ações culturais externas, uma proposta educacional que poderia ser enriquecida com dados arqueológicos, uma escola mais aberta à recepção de projetos de Educação Patrimonial do que à produção, o livro didático como instrumento prioritário no ensino e um distanciamento enorme entre o que é produzido pela Arqueologia e o que chega às escolas. Considerados os contextos como importantes variáveis, partirei para a apresentação da amostra, das hipóteses e dos instrumentos.

CAPÍTULO 3 – A Arqueologia e os indígenas na Educação Básica: as ideias prévias do público: nesse capítulo apresentarei um estudo das ideias prévias do público investigado a respeito das temáticas arqueológica e indígena, em um contexto que historicamente rejeitou a presença indígena e que, até o momento da pesquisa, pouco havia se preocupado em discutir e evidenciar os dados arqueológicos de maneira mais ampla. Antes, porém, mostrarei alguns resultados alcançados em experiências e exercícios anteriores aplicados em diferentes cidades do Brasil. Em seguida, partirei para a apresentação da análise quantitativa, expondo seus objetivos, resultados e interpretações. Na sequência, mostrarei passo a passo e discutirei os dados qualitativos que revelaram detalhes sobre a relação dos investigados com o passado e com a temática indígena, algo diagnosticado como confuso e contraditório. Vale dizer que todo o exercício de análise prévia das ideias segue em consonância com duas questões complementares na Arqueologia contemporânea: a consideração, em termos empíricos, das ideias, discursos e percepções de sujeitos próximos ou não do universo patrimonial e a

necessidade de enfrentar e conhecer o público na escola, ambiente significativo para as discussões públicas da Arqueologia.

CAPÍTULO 4 – Arqueologia na escola: ação, investigação e reflexão: nesse capítulo procurarei refletir a respeito de alguns princípios norteadores da Educação Patrimonial, encontrados nas discussões oferecidas tanto pelo órgão federal do patrimônio quanto pelos museus, espaços consagrados da educação não formal. Longe de estabelecer limites para as ações educativas desenvolvidas pela Arqueologia, acadêmica ou de contrato, pretendo buscar em debates contemporâneos questões norteadoras que sirvam de reflexão para os profissionais atuantes da Arqueologia Pública, partindo do pressuposto de que não existem fórmulas para o trabalho, mas existem discussões e referências para ações educativas mais eficazes. Em seguida, será apresentado o projeto de Educação Patrimonial desenvolvido na escola, em seus objetivos pedagógicos, módulos temáticos, etapas e atividades. Logo depois, serão mostrados os resultados da investigação pós-intervenção, aplicada com os mesmos instrumentos do estudo prévio. Finalmente, encerrarei o capítulo apresentando, a partir da experiência vivenciada na escola, algumas reflexões sobre os alcances e os limites das ações educativas de Arqueologia desenvolvidas no ambiente formal de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – nesse espaço apresentarei um panorama das questões centrais levantadas durante o estudo. Apresentarei também algumas contribuições que esta pesquisa pretendeu oferecer, bem como possíveis caminhos para serem trilhados.

CAPÍTULO 1 – A Arqueologia e o público: percursos históricos e bases conceituais para o desenvolvimento de um estudo de público na escola

No decorrer deste capítulo apresentarei algumas mudanças no contexto de produção do conhecimento arqueológico, que partiram do interessante exclusivo em formar coleções, passaram pelas discussões teóricas sobre o que é Arqueologia e alcançaram os debates acerca das responsabilidades sociais e públicas desta ciência. Igualmente, traçarei o caminho percorrido pelos debates em torno da preservação patrimonial, mostrando os passos dados tanto pelos profissionais da Arqueologia quanto pelos do IPHAN, que ajudaram na consolidação da legislação nacional de proteção do patrimônio arqueológico brasileiro. Em seguida, discutirei as trajetórias históricas e pontuarei algumas reflexões conceituais sobre Educação Patrimonial e Arqueologia Pública, com o intuito de reconhecê-las como campos de conhecimento e áreas de atuação diversas, porém inter-relacionadas, cujas trocas de experiências poderiam ser enriquecedoras. Posteriormente, apresentarei os contornos da Arqueologia contemporânea, mais disposta a dialogar com a sociedade, a valorizar outras visões do passado, da Arqueologia e da cultura material e a desenvolver estudos de público, sendo a escola um local potencial de investigação. Finalizarei os debates apresentando outras referências atuais que defendem a investigação e a valorização dos conhecimentos e ideias prévias do público escolar como fator determinante para uma aprendizagem significativa na escola.

1.1. Reflexões sobre o pensamento arqueológico: do colecionismo à dimensão social

Para falar sobre a história da Arqueologia, em primeiro lugar, devo referir-me ao antiquarismo, prática instituída a partir do século XV, que contribuiu para a formação dos chamados “gabinetes de curiosidade”, locais onde foram depositadas as primeiras grandes coleções de objetos arqueológicos que, mais tarde, constituíram os museus. O antiquário foi aquele que se interessou, sobretudo, pelos fatos históricos. Os objetos ou inscrições eram interpretados individualmente. Esses homens, na verdade, colecionaram fatos individuais, separados numa perspectiva de levantamento geral, numa maneira de contribuir para a Antiguidade (MOMIGLIANO, 2004, p. 90).

A expansão ultramarina europeia, entre os séculos XVI e XVIII, favoreceu os contatos com a Ásia e com a América, o que intensificou a investigação de monumentos antigos e de diferentes povos espalhados por outros continentes⁸. Todavia, de acordo com Robrahn-González (2005, p. 7-9), o acúmulo de informações e de materiais nessa época ainda tinha como perfil a ação especulativa, fruto de buscas individuais, muitas vezes provenientes de descobertas casuais. Nas palavras desta autora,

A predominância do olhar especulativo que este período apresenta se deve a inúmeros fatores (...) a pobreza de dados arqueológicos em si; a falta de uma tradição de pesquisa (...) e uma profunda aceitação da interpretação teológica aos fenômenos naturais e culturais do passado. As informações eram insuficientes, o conhecimento cronológico era rudimentar, não havia sido definida uma metodologia de campo e as ferramentas conceituais eram mínimas. Embora a arqueologia ainda não pudesse ser considerada uma disciplina acadêmica, nesse período foram dados os primeiros passos para sua efetivação (ROBRAHN-GONZÁLEZ, 2005, p. 10).

O século seguinte, o XIX, foi um momento importante de consolidação para a Arqueologia enquanto disciplina. Nesse período foram realizados os primeiros estudos sistemáticos e cronologias regionais dos objetos arqueológicos, acumulados ao longo da fase especulativa. A forte influência evolucionista e a aceitação da antiguidade do homem contribuíram para dar um caráter institucional à Arqueologia.

Dentro desse contexto, na segunda metade do século XIX, a Antropologia e a Arqueologia sofreram influências do evolucionismo cultural empregado por Edward Tylor⁹ e

⁸ Segundo Bruno, “(...) se as coleções de natureza arqueológica já faziam parte dos gabinetes de curiosidades, antiquários e galerias desde o século XVI, o processo de colonização que a Europa implantou em diversos continentes, bem como as conquistas napoleônicas, foram responsáveis pelo acúmulo desse segmento patrimonial em algumas instituições e/ou coleções privadas” (BRUNO, 1995, p. 42).

⁹ É interessante destacar que a palavra Cultura, de origem latina, carrega consigo vários significados aplicados por povos diferentes e em momentos distintos. Sua origem refere-se ao trabalho da terra, ao ato de cultivar.

Lewis Morgan: as sociedades poderiam ser classificadas desde as mais simples até as mais complexas.

E, ao adentrar nessa fase, é interessante usar uma analogia feita por Carr. Ao falar das ciências auxiliares da História e citar a Arqueologia dentro deste grupo – destaco apenas que não compartilho sua opinião -, este autor afirmou o seguinte,

Elogiar um historiador por sua exatidão é o mesmo que elogiar um arquiteto por usar a madeira mais conveniente ou o concreto adequadamente misturado. Trata-se de uma condição necessária para seu trabalho, mas não sua função essencial (CARR, 1996, p. 47).

Aplicadas aqui, creio ser oportunas essas palavras. Ao tratar da Arqueologia, recordo-me que uma de suas funções essenciais foi instituída no século XIX e é utilizada até hoje: a classificação.

A prática da classificação teve seus primeiros passos com a elaboração do Sistema das Três Idades, proposto por Christian Jurgensen Thomsen, na Dinamarca. Thomsen, colecionador de moedas e profissional de museu, selecionado para ser responsável pelas coleções das antiguidades dinamarquesas, reorganizou-as com entusiasmo em 1816. Dentro de pouco tempo, adotou um conjunto de novas técnicas para ordenar os vestígios pretéritos, separando-os em três grupos: Pedra, Bronze e Ferro. Surgiu assim o Sistema das Três Idades, que ofereceu novas possibilidades para os arqueólogos e promoveu uma compreensão mais ampla da dimensão cronológica. Nesse momento, iniciou-se uma revolução na Arqueologia, adotada pelos museus da Europa (BAHN, 1996, p. 90).

Muitos deram continuidade aos trabalhos iniciados por Thomsem. Suas influências permaneceram ao longo do século. Seu sucessor no *Danish National Museum* foi Jens Worsaae. Em 1861, Worsaae subdividiu a Idade da Pedra em grupos, segundo a natureza dos artefatos. Esta subdivisão foi denominada por John Lubbock, em 1865, em dois grandes períodos: Paleolítico e Neolítico (CHAPMAN, 1985, p. 27).

Ainda no século XIX, outra contribuição foi a de Montelius, pesquisador que fez a primeira grande sistematização histórico-cultural. Segundo Oosterbeek¹⁰, Montelius

Posteriormente, o termo foi usado para referir-se à instrução, ao saber, à educação. De acordo com Castro, Edward Tylor é considerado por muitos o pai da antropologia cultural por ter dado pela primeira vez, no século XIX (1871), uma definição formal para Cultura, em seu mais amplo sentido etnográfico. Sendo assim, definiu-a como um complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou quaisquer outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade. Para uma revisão sobre o tema consultar CASTRO, 2005, p. 31- 45.

¹⁰ Informações retiradas do artigo de Luiz Oosterbeek, **Arqueologia e Pré-História: entre a Cultura Material e o Patrimônio Intangível**. Disponível no [site:](#)

desenvolveu o método tipológico, orientou a investigação para a comparação dos artefatos e estruturas em toda a Europa, a despeito dos seus respectivos contextos, e desenvolveu a relação entre centros produtores e periferias. Baseou-se na estratigrafia e foi um defensor do difusionismo, onde o centro cultural de difusão e migração foram as sociedades do Mediterrâneo na Pré-História.

É possível notar que o contexto histórico do século XIX elevou a Arqueologia a um grau acadêmico, como uma disciplina que passou a contribuir para as discussões científicas da época, notadamente àquelas ligadas à antiguidade do homem e ao evolucionismo. Muitos foram os pesquisadores que contribuíram para o estabelecimento da Arqueologia como disciplina nesse século, mas concordo com Clarke, quando este autor afirmou que o trabalho destes três homens, Thomsen, Worsaae e Montelius, foi elemento essencial para as bases da Arqueologia moderna. Em suas palavras,

The three age's system represents the development of the essential basis of modern analytical archaeology. Thomsen's work was continued by his colleague Worsaae (1821-85) and by the Swede Montelius (1843-1921) and in the overlapping lifetimes of these three great men the form of modern archaeology was established. Of course there were many other contributors and contributory streams but in the essential elements modern archaeology was born (CLARKE, 2008, p. 56).

Nesse sentido, esse período descritivo-classificatório, estabelecido no século XIX, constituiu o berço da Arqueologia sistemática, resultando em sua definição formal enquanto disciplina. Deu-se início à era das descrições e das classificações criteriosas, ao desenvolvimento da tipologia, ao mapeamento geográfico dos achados, bem como à realização de grande quantidade de pesquisas de campo. Nas primeiras décadas do século seguinte, a Arqueologia começou a ser lecionada em universidades, dando treinamento a novos profissionais (ROBRAHN-GONZÁLEZ, 2005, p. 15).

Teve-se assim, na passagem para o século XX, a predominância do pensamento histórico culturalista na Arqueologia, pensamento este apoiado na forte influência evolucionista e no exercício da classificação e da ordenação cronológica dos artefatos, iniciado no século anterior. O interesse do culturalismo histórico era elaborar quadros cronológicos minuciosos e descritivos, a partir da enumeração das culturas arqueológicas identificadas e da classificação dos objetos, de modo especial pelas suas características físicas.

Os estudos promovidos por Gordon Childe, grande difusor do histórico culturalismo, expressaram bem a importância da classificação. Para este autor, embora o objetivo da classificação fosse humanístico e histórico, os seus dados eram facilmente comparáveis aos das ciências naturais, sendo a classificação realizada em três variáveis principais: tempo, função e espaço (1976, p. 68). Segundo Childe, os métodos usados para averiguar estas variáveis poderiam ser discutidos de forma separada, mas essas discussões que estabeleceriam os tipos, cuja coleção de tipos arqueológicos indicaria a presença de uma cultura. Nas palavras de Carneiro,

(...) a partir de um reconhecimento de culturas arqueológicas seria possível identificar povos pré-históricos, estabelecer suas origens e conhecer seus movimentos de interação. A arqueologia histórico-cultural possibilitava o estudo e a explicação das variáveis geográfica e temporal no registro arqueológico (CARNEIRO, 2009, p. 79).

Em crítica ao pensamento do histórico culturalismo, na década de 1960, surgiu uma nova escola para a Arqueologia, liderada pelo pesquisador norte-americano Lewis Binford: o processualismo. Esta corrente teórica propôs uma Arqueologia menos descritiva, mais explicativa e dedutiva, não preocupada em classificar e ordenar os artefatos em sequências cronológicas evolutivas. Ao contrário, o interesse do processualismo era estabelecer o caráter científico da Arqueologia, a partir da formulação de hipóteses e da elaboração de leis gerais de comportamento humano.

A tradição norte-americana definiu a Arqueologia enquanto um campo pertencente a uma ciência maior: a Antropologia. Assim, o processualismo propôs o estudo isolado dos sistemas culturais, visto num contexto de adaptação social e ambiental, onde as mudanças eram consideradas internas e não provocadas por influências externas ou migrações (BINFORD, 1972, p. 20). Os processos humanos foram estudados a partir de suas relações com o meio, com a subsistência, com a economia e com as relações dentro da sociedade. A estratégia da escola processual foi isolar cada sistema e estudá-lo como variável independente (RENFREW e BAHN, 1993, p. 431).

Ainda para essa corrente de pensamento, a ênfase não era a explicação oferecida em eventos específicos e particularismos, mas em termos de processos, mudanças, regularidades, variabilidades culturais¹¹ (TRIGGER, 1978, p. 20-21). Para Binford (1972, p. 22), em uma

¹¹ Na tradição norte-americana a proposta era a existência de “áreas culturais” com características linguísticas comuns que poderiam ser mapeadas. É interessante observar que o processualismo utilizou conceitos amplamente discutidos na Antropologia no início do século XX. Um exemplo é a influência de Clark Wissler. Segundo Moran, “Wissler observou que os mapas com características geológicas e ecológicas tinham áreas em comum com as características culturais. A partir desta observação ele postulou o conceito de idade-área.

perspectiva de Arqueologia comparativa, os arqueólogos deveriam explicar as diferenças e as semelhanças da cultura material, dentro de um contexto de sistema cultural integrado e articulado.

Ademais, o processualismo teve como meta transcrever a informação estática contida nos restos materiais observáveis para reconstruir a dinâmica da vida no passado e estudar as condições que tornaram possíveis a permanência desses materiais até a atualidade. Nessa direção, os arqueólogos precisariam ter um conhecimento cumulativo da relação entre comportamento humano e objeto (CARNEIRO, 2009, p. 84) que foi encontrado na elaboração de leis de comportamento humano, na criação e no teste de hipóteses.

Em síntese, os conceitos básicos lançados pela nova escola foram apresentados por Robrahn-González (2005, p. 23):

- ✓ A natureza da Arqueologia passou a ser explanatória e não mais descritiva, em busca de explicar o passado humano a partir do uso explícito de teorias;
- ✓ Baseada na Filosofia da Ciência, a Nova Arqueologia propôs desenvolver análises sobre processos culturais, ou ainda, sobre mudanças ocorridas nos sistemas sociais e econômicos de determinado grupo humano;
- ✓ O procedimento de análise deveria se voltar à formulação de hipóteses que seriam testadas na construção de modelos e deduções de suas consequências, inclusive com o uso de sofisticados programas estatísticos;
- ✓ A adoção da Teoria Geral de Sistemas, tendo como procedimento básico a identificação e a caracterização de padrões culturais. Os sistemas foram divididos em três subsistemas mais importantes: o tecnológico, o social e o ideológico, cujas relações (ou padrões de organização) necessitavam de explicitação;
- ✓ As pesquisas deveriam se orientar para resolver questões específicas e não mais avolumar dados obtidos em campo;
- ✓ Desenvolveu-se uma perspectiva ecossistêmica, voltada a estabelecer relações entre a cultura e o meio;
- ✓ As coleções deveriam ser obtidas a partir de rigorosos métodos de amostragem e tratadas por testes estatísticos, de maneira a permitir generalizações.

O surgimento da chamada Nova Arqueologia contribuiu para o estabelecimento de um cenário na história do pensamento arqueológico: de um lado a Arqueologia ligou-se à

Conforme este princípio, as características tendem a ser difundidas para fora e em todas as direções (...). Quanto mais amplamente distribuída uma característica, mais antiga ela será” (MORAN, 1994, p. 62).

História, numa perspectiva positivista, descritiva e idiográfica, ou seja, interessada em apresentar as particularidades de um povo, cultura ou nação. De outro, ligou-se à Antropologia, com o objetivo de explicar as mudanças e os processos culturais através do estudo da relação homem-meio, sendo esta uma Arqueologia preocupada em ser nomotética, isto é, com a produção de leis¹². Nas palavras de Trigger,

Este debate tem raízes em uma falsa dicotomia entre história e ciência que foi introduzida na Arqueologia norte-americana por Klukhohn e Steward, e reforçada pela adoção do neoevolucionismo. Este encorajou os arqueólogos dos Estados Unidos a acreditar que o comportamento humano e a mudança cultural têm fortes regularidades, das quais se pode tratar por meio de generalizações evolucionistas, e levou-os a crer que a explicação científica consiste em fazer tais generalizações. Assim, deixou-se a cargo da história (...) explicar particularidades únicas, exóticas e não recorrentes da mudança cultural (...). Como regra geral, isso significou que a ciência deveria tratar da adaptação ecológica, enquanto a história estudaria os aspectos estilísticos da cultura (TRIGGER, 2004, p. 362).

A proposta do processualismo gerou um confronto com os arqueólogos tradicionais. Estes últimos foram acusados de praticar uma Arqueologia ateorica, baseada em descrições e sem o levantamento de hipóteses. Por outro lado, também vieram críticas contra a nova corrente de pensamento: esta foi acusada de ser mais presunçosa do que fecunda (GARDIN, 1979), preocupada em explicar os sistemas. Tal confronto História *versus* Antropologia, particularidades *versus* generalidades, pode ser bem representado nas palavras de Trigger ao citar as ideias defendidas por Binford no processualismo,

It is no surprise that the same archaeologists express varying degrees of hostility towards the traditional, particularizing view of prehistory, which they stigmatize as being descriptive and lacking theoretical content. L. R. Binford (1967a: 235) denies that 'reconstruction of the past' can be the ultimate aim of archaeology. If it were, archaeology would be 'doomed to be a particularistic, non-generalizing field'. The 'reconstruction and characterization of the past' is viewed as mainly having a 'role of the general education of the public'. Binford, apparently, does not believe that historical objectives have scholarly values in their own right, although here his stand may be polemical (...). Plog (1968) draws a similar distinction between 'processual as opposed to strictly historical analysis' and champions the use of the past 'as a laboratory for testing hypotheses concerning social and cultural process (TRIGGER, 1978, p. 20-21).

Ao contrário do que afirmaram Binford e Plog, para Trigger a noção de que os estudos arqueológicos eram usados somente para formular e testar teorias e hipóteses era inadequada. Segundo este autor, não há como dissociar as generalizações nomotéticas das particularidades

¹² Segundo Courbin, foi repetido em demasia que os europeus preferem a Arqueologia ligada à História e os norte-americanos, à Antropologia (1988, p. 208).

históricas. Ambas têm importância e são processos indissoluvelmente ligados, pois nenhum dos dois pode progredir sem o outro (TRIGGER, 2004, p. 384).

Mas, então, o que é Arqueologia? Uma técnica ou uma ciência autônoma? Uma disciplina auxiliar da História ou uma ciência ligada à Antropologia? Em uma perspectiva tradicional concordaria com Childe (1976, p. 43) quando afirmou que a Arqueologia estudava todas as mudanças no mundo material que são devidas à ação humana e, caso o arqueólogo recuperasse os pensamentos desse universo, passaria a ser um historiador¹³. Também é necessário indicar Courbin (1988, p. 112) quando apontou que o dever da Arqueologia seria estabelecer os fatos. Em suas palavras,

Whatever the reasons, the interest, the necessity that may have brought an archaeologist to collect particular types of facts (it may be the site itself or, in the site, its chronology, its cultural affiliation, or its topography, its urbanism, its architecture – public or private – its craft activity, its pottery, its coins, its metallurgy, or its cemeteries, its art, together with its agriculture, its imports, exports, its relationships with the region, etc.), in short, whatever his approach to the problem, whatever the perspective from which he views his work, be it historical, anthropological, sociological, ethnological, the true archaeological activity, the one in which the archaeologist finds his identity and is aware that no one can take his place to advantage, is certainly the “establishment” of facts (COURBIN, 1988, p. 112).

Taylor (1948, p. 44) afirmou que a Arqueologia não era nem História, nem Antropologia. Para este autor, a Arqueologia era um método ou um conjunto de técnicas especializadas para obtenção ou produção de informações culturais. Tempos depois, Binford (1972, p. 20), numa perspectiva processual, pontuou que a Arqueologia era uma ciência capaz de explicar os sistemas culturais, vistos a partir de um contexto adaptativo, não formado por migrações, mas por mudanças internas.

As definições apresentadas revelaram como o pensamento da Arqueologia é algo dinâmico. Ao mesmo tempo, expressaram o quanto a Arqueologia é uma disciplina que sempre buscou uma identidade e se demonstrou capaz de manter múltiplas formas de pensar e de modificar suas interpretações, a fim de dar conta dos dados arqueológicos (TRIGGER, 2004, p. 415).

Considero que Childe, quando afirmou que a Arqueologia buscava as mudanças no mundo material, estava correto. A interpretação arqueológica se faz, notadamente, a partir da

¹³ Mortimer Wheeler ao falar sobre os elementos de conflito da Arqueologia retratou dois personagens: de um lado, o técnico, ocupado com a medição de cada centímetro de uma escavação e de outro, o humanista, ocupado com a sua interpretação vital. Wheeler disse que a tendência era que a Arqueologia se inclinasse para o primeiro. Para explicar os motivos, este autor usou palavras de Gordon Childe, “difícilmente são capazes de um estudo histórico genuíno” (WHEELER, 1961, p. 236).

materialidade das sociedades passadas e, por esse motivo, devem-se buscar as mudanças, as rupturas, as semelhanças e as diferenças no mundo material. Entretanto, os arqueólogos podem ir além da descrição. Courbin, quando indicou que o arqueólogo estabelecia fatos, estava correto. Os cientistas humanos a todo o momento estabelecem fatos, frutos de análises e interpretações sobre o seu objeto.

Taylor, quando afirmou que a Arqueologia era um conjunto de técnicas especializadas que buscava informações culturais, estava parcialmente correto porque, enquanto cientistas, os arqueólogos procuram informações culturais (os chamados fatos de Courbin?¹⁴). No entanto, a Arqueologia não se resume a um conjunto de técnicas, ela se faz, em especial, pelas técnicas e pela metodologia de campo.

Assim, entendo a Arqueologia como uma ciência social que busca compreender, sobretudo, as sociedades pretéritas em seus múltiplos aspectos (político, econômico, social, cultural, religioso), a partir dos vestígios materiais e do registro arqueológico. Seus objetivos não a diferem de outras ciências humanas, como a História. Todavia, o estudo dos objetos confere à Arqueologia algumas especificidades, tais como o trabalho especializado em campo e a análise em laboratório. Como afirmou Lumbreras, em meados dos anos 70 do século XX,

No importa que la Arqueología sea considerada parte de la Antropología, de La Historia o se le considere “autónoma”, en cualquier caso sus procedimientos deben ser los mismos. En su tarea científica debe cubrir en primer lugar los niveles de observación y análisis antes mencionados y luego pasar al nivel de comparación y finalmente de la generalización. En los dos primeros actúa como una técnica muy especializada, ligada muy íntimamente a las llamadas “ciencias naturales”; en los dos últimos actúa como “ciencia social”, total y absolutamente interdependiente con las demás disciplinas sociales, tanto que parte de la misma teoría y sirve a la misma teoría (LUMBRERAS, 1974, p. 35).

A Arqueologia tem uma tarefa científica. Segundo Lumbreras, seus dois primeiros procedimentos seriam observar e analisar, tarefas técnicas a cumprir em campo. Em seguida, seria preciso comparar e generalizar, já num nível de interpretação dos resultados. Não pensar assim conduziria a um erro positivista de entender que os arqueólogos seriam capazes de dar conta apenas dos restos materiais, de organizá-los, classificá-los, separá-los etc., mas que não seriam capazes de interpretá-los (LUMBRERAS, 1974, p. 15).

No entanto, esta não é a etapa final, pois a Arqueologia nos dias de hoje precisa ir além, até mesmo, da interpretação. Considero este como um de seus maiores desafios. Avançar sobre o seu próprio universo restrito, na maioria das vezes, ao campo, à interpretação

¹⁴ Ao analisar este texto, o professor Eduardo Góes Neves afirmou que extraímos as informações culturais dos “fatos”.

e à publicação científica sobre os achados arqueológicos, e estabelecer-se enquanto uma disciplina também interessada em seus aspectos públicos e em sua dimensão social.

Essa dimensão social e pública da Arqueologia ficou mais evidente nos Estados Unidos, já na década de 1970, com a publicação do livro **Public Archaeology** (1972), do arqueólogo Charles Robert McGimsey III, considerado um marco no estabelecimento de um novo campo de pesquisa: a Arqueologia Pública (CARVALHO e FUNARI, 2009, p. 1). Essa obra refletiu a crescente destruição dos sítios arqueológicos, originada por diversos fatores, em especial, pela acelerada urbanização e industrialização do país, que ameaçaram os vestígios arqueológicos.

Os vestígios também eram sujeitos à destruição pelo comércio clandestino de peças, pela ação de amadores e pela falta de rigor científico dos arqueólogos profissionais. Assim, sua publicação apontou questões voltadas à administração pública e ao papel social da Arqueologia, visto que a mudança era necessária, pois não havia mais como adiar a decisão de trabalhar com a questão da preservação por conta destruição dos sítios (McGIMSEY, 1972, p. 3).

Cabe ressaltar que no contexto norte-americano, as questões propostas por McGimsey na publicação de 1972 tiveram origens mais antigas. A apresentação pública da Arqueologia remonta ao *Antiquities Act*, elaborado em 1906, para regulamentar o tratamento dos sítios arqueológicos em terrenos públicos e assegurar o acesso do público aos resultados das pesquisas, num primeiro esforço de estabelecer um compromisso profissional da Arqueologia, uma vez que a destruição dos sítios era crescente (RENFREW e BAHN, 1993, p. 495; CARNEIRO, 2009, p. 89).

Os decretos posteriores foram ainda influenciados pelo nacionalismo do presidente Theodore Roosevelt (presidente de 1901 a 1909), que reforçou a necessidade de conservar os recursos naturais e culturais do país. Dessa postura nacionalista, surgiram políticas que contribuíram para a causa do Movimento de Conservação. O *National Park Service Organic Act*, proposto em 1916, fundou o serviço de parques nacionais. Nas palavras de Fernandes,

Este órgão federal protagonizou mais tarde diversas medidas baseadas na Lei de Sítios Históricos (*Historic Sites Act*), publicada em 1935. Esta legislação estabeleceu uma política nacional de preservação para o uso público de sítios históricos e arqueológicos, edificações históricas e objetos de importância nacional (...) (FERNANDES, 2007, p. 8).

Todo esse conjunto de medidas deu visibilidade à questão arqueológica, justamente pela causa da preservação, o que aumentou o interesse do público pela Arqueologia. Segundo

Jameson (2004 apud FERNANDES, 2007, p. 9), se tornou acessível ao público um grande número de sítios arqueológicos e de monumentos históricos. Sendo assim, entre as décadas de 1940 e 1950, uma nova história de preservação dos recursos naturais e culturais foi estabelecida na esfera pública nos EUA, influenciada pela multiplicação de estudos arqueológicos acessíveis ao público.

Esse fato permaneceu no cenário norte-americano nas duas décadas seguintes, 1960 e 1970. Fowler (1982) destacou que nesse período havia intensa preocupação voltada para as questões da ética de conservação e da responsabilidade social. Este autor expressou-a através de três pontos: o primeiro deles foi a constatação de que os recursos culturais, em particular os arqueológicos, estavam sendo esgotados por atividades de suporte federal, pelo desenvolvimento em terras privadas¹⁵ e pelo vandalismo; o segundo, a necessidade de haver uma ampla difusão da pesquisa arqueológica na esfera pública; o terceiro, os arqueólogos necessitavam de um código de ética para exercer seu ofício (FOWLER, 1982 apud FERNANDES, 2007, p. 9).

Ainda entre essas décadas, a legislação norte-americana ganhou novos contornos com a publicação do *National Historic Preservation Act*, em 1966, do *National Environmental Policy Act*, em 1969, e do Decreto-Lei nº 11.593/71, que impulsionaram a transformação em relação ao papel da preservação e ao desenvolvimento da pesquisa arqueológica, mudando a maneira como a Arqueologia era administrativamente conduzida (CARNEIRO, 2009, p. 91). Conforme apontou Fernandes,

As leis proporcionaram uma ampla proteção dos recursos arqueológicos no país de bacias hidrográficas a empreendimentos federais. Estas promoveram a abertura de financiamentos para pesquisas arqueológicas mitigatórias no contexto de licenciamento de empreendimentos (...). As prescrições da legislação e do Código das Regulamentações Federais (...) instigaram discussões de cunho acadêmico e profissional na esfera da comunidade

¹⁵ No que diz respeito à destruição do patrimônio em terras privadas, aqui cabe esclarecer o conceito de propriedade nos EUA. A formação dos modernos Estados Nacionais surgiu a partir de dois grandes sistemas jurídicos, o direito romano e o direito anglo-saxão, também conhecido como direito consuetudinário. Isso significa dizer que há diferenças na definição de propriedade nessas duas tradições jurídicas. A tradição latina considera a propriedade privada sujeita a restrições, derivadas dos direitos dos outros e da coletiva em geral. Há uma limitação à propriedade. Já no direito anglo-saxão, a limitação é tênue. Aplicando tais concepções na questão patrimonial, todos os bens achados em propriedades privadas, segundo o direito consuetudinário, são do proprietário e podem ser vendidos. Na tradição latina, os bens são considerados públicos (FUNARI e PELEGRINI, 2006, p. 18). Carneiro (2009, p. 92) afirmou que, nos EUA, o controle sobre a pesquisa arqueológica é restrito às áreas pertencentes ao Estado. No entanto, há esforços no setor privado para combater a destruição dos sítios arqueológicos, mas ainda incipientes. Por outro lado, há países que apresentam uma legislação de proteção do patrimônio semelhante à norte-americana, mas que a estendem ao setor privado, caso seja constatada a relevância da pesquisa. A Grã-Bretanha e países como Dinamarca, Austrália e Nova Zelândia agem dessa mesma maneira (RENFREW e BAHN, 1993, p. 495-497). Ao contrário do Brasil, onde a legislação é formada nas bases do direito latino.

arqueológica na metade da década de 1970, proporcionando o aperfeiçoamento e a expansão dos padrões desenvolvidos nas pesquisas de recursos culturais (FERNANDES, 2007, p. 10).

Outra contribuição para a Arqueologia Pública nos EUA foi a realização da *Cultural Resource Management* (CRM, Conferência de Recursos Culturais)¹⁶, em 1974 (RENFREW e BAHN, 1993, p. 494). A CRM tornou-se referência principal para a gestão dos recursos culturais, tanto numa perspectiva filosófica, quanto metodológica. Ambas as perspectivas foram estruturadas na aplicação de práticas de gestão, cujos parâmetros de ação consistiram em planejar, organizar, dirigir, controlar e avaliar a preservação de importantes aspectos da herança cultural norte-americana (FERNANDES, 2007, p. 11; CARNEIRO, 2009, p. 92).

Como os recursos culturais consistem em todo o objeto material de onde é possível extrair informações culturais sobre as sociedades pretéritas, foi preciso gerenciar o tratamento às fontes e consolidar a forma como a pesquisa seria conduzida. Segundo Fernandes,

Fowler (1982) elencou os quatro princípios do manejo arqueológico: a conservação ética, a interação entre propostas de pesquisa e gestão, a avaliação de significância e o controle de qualidade. A conservação ética (Lipe, 1974) assegura que os recursos culturais não são renováveis, por esta razão, uma parte dos recursos deveria ser mantida e conservada para pesquisas futuras (...). Deste modo, um propósito do manejo seria decidir quais recursos deveriam ser conservados e quais poderiam ser “usados”. A interação entre propósito de pesquisa e gestão visa avaliar os dados gerados com os objetivos voltados tanto para o planejamento de gestão, quanto para planificar pesquisas. O terceiro propósito relaciona-se ao termo significância empregados nas leis e regulamentações federais que estruturam a prática da CRM. A quarta consideração reporta-se a necessidade de realizar uma avaliação do controle de qualidade, isto é, uma tentativa de certificar-se de que as informações geradas são adequadas para propósito de manejo e pesquisa (FERNANDES, 2007, p. 12).

De acordo com Carneiro (2009, p. 93), a introdução desses princípios na gestão dos recursos norte-americanos refletiu em importantes alterações na pesquisa e no tratamento dos

¹⁶ É importante ressaltar que o termo “Gestão de Recursos Culturais” sofreu contestações nos últimos anos. As arqueólogas australianas Heather Burke e Claire Smith afirmaram que na bibliografia norte-americana foi percebido um tipo de prática que privilegiava o salvamento, ou seja, a escavação dos sítios arqueológicos e que seu valor enquanto “recurso” se restringia ao conteúdo científico. Gradualmente, o termo “Gestão de Recursos Culturais” foi sendo substituído por “Gestão de Patrimônio Cultural” (*Cultural Heritage Management*, ou CHM). Essa mudança terminológica foi uma resposta às críticas dos povos aborígenes, que argumentaram que o termo “recurso” significava algo passível de exploração como uma reserva universal para uso de todos. Por outro lado, o termo “patrimônio” traz em si a ideia de herança cultural, de um grupo específico para com o sítio arqueológico e favorecia, assim, sua preservação. Nas palavras de Lima, “o exemplo australiano demonstra que o conceito de “patrimônio” remete a um sentido de pertencimento, ao passo que “recurso” é um termo neutro, podendo ser interpretado como potencial de exploração. Na Europa, (...) o conceito de “patrimônio” já está consagrado na política e nas leis, enquanto “recurso” é um termo limitado aos arqueólogos. Já nos EUA, predomina o termo “recurso”, seja por estar consagrado na legislação, seja pelo uso corrente que a comunidade arqueológica faz dele” (LIMA, 2010, p. 30).

objetos arqueológicos, visto que estabeleceu critérios mais rígidos na definição dos padrões de preservação dos vestígios e na formação dos profissionais ligados à gestão e introduziu questões públicas no planejamento dos programas de gestão e pesquisa arqueológica. Segundo a autora,

(...) havia uma participação expressiva de amadores no desenvolvimento das pesquisas arqueológicas; o crescente número de trabalhos, acompanhado por um desenvolvimento teórico e metodológico da disciplina arqueológica no âmbito acadêmico (...), foram fatores que despertaram a atenção sobre a qualidade dos trabalhos desenvolvidos, principalmente os relacionados à arqueologia de contrato. Nesse âmbito, o papel das sociedades profissionais foi estabelecido (CARNEIRO, 2009, p. 93).

Nessa fase de intenso debate sobre os parâmetros de gestão do patrimônio arqueológico, as Sociedades de Arqueologia norte-americanas tiveram um papel expressivo no que se refere ao ofício do arqueólogo especialmente. Assim, a *Society for American Archaeology* (SAA, Sociedade de Arqueologia Americana), criada em 1934, elaborou em 1960 o primeiro Código de Ética e estatuto profissional de Arqueologia, documento que ainda é referência. E a *Society of Professional Archaeologists* (SOPA, Sociedade de Arqueólogos Profissionais), criou seu próprio estatuto profissional, com características que atendiam tanto as demandas governamentais quanto as da sociedade em geral¹⁷ (CARNEIRO, 2009, p. 93-94).

Tais documentos elaborados pela SAA e pela SOPA inauguraram, formalmente, questões importantes da prática arqueológica com a sociedade. Essa prática extrapolou as responsabilidades do pesquisador para com a preservação, conservação e gestão do patrimônio arqueológico, pois passou a considerar que haviam pessoas envolvidas no presente, cujas histórias tinham vínculos com as sociedades estudadas pela Arqueologia.

Exemplo disso foi a realização do *World Archaeological Congress*, na Inglaterra em 1986, evento onde participaram, além dos arqueólogos, cientistas de outras áreas e representantes de comunidades indígenas. Cabendo aqui destacar que, na ocasião, questões relacionadas ao campo da Arqueologia e da Educação também foram debatidas (FERNANDES e BROCHIER, 2012, p. 33).

Diante do exposto, é possível notar que no contexto norte-americano, a Arqueologia Pública foi relacionada às práticas de gestão dos recursos culturais (CRM), que levaram à profissionalização da Arqueologia nos EUA e à definição de estratégias para administrar esses recursos. A forte influência da teoria arqueológica, advinda do marxismo e do pós-

¹⁷ Para uma revisão sobre o tema consultar FERNANDES, 2007, p. 16-24.

modernismo, que reconheceu, sobretudo, a possibilidade de múltiplas interpretações do passado, bem como o desenvolvimento da própria noção de cidadão como um indivíduo que participa, seleciona e é ativo, contribuíram para tal acontecimento (MERRIMAN, 2004, p. 3-4).

Do outro lado do mundo, mais precisamente no contexto anglo-saxão, as relações entre a Arqueologia e a sociedade foram estabelecidas a partir da corrente pós-processualista, proposta por Ian Hodder na década de 1980, que incorporou a Arqueologia Pública no rol de suas discussões ao evidenciar, muito explicitamente, a importância do contexto histórico e social de produção do conhecimento arqueológico e o indispensável comprometimento dos arqueólogos com os grupos sociais (CARNEIRO, 2009, p. 87). Tal proposta impulsionou uma postura mais politizada da Arqueologia e exigiu um caráter mais reflexivo do arqueólogo em relação à sua profissão e à sociedade.

Em linhas gerais, o pós-processualismo defendeu uma Arqueologia que não buscava apreender totalmente o passado, revivê-lo como objeto. O ideal proposto era entendê-lo em conexão com o presente, na prática da interpretação (SHANKS e TILLEY, 1987, p. 26). A partir de influências pós-modernas, Hodder enfatizou a importância de se compreender a dimensão simbólica dos objetos, questionou a objetividade científica e chamou a atenção ao considerar que o conhecimento arqueológico é produzido em diferentes contextos sociais (CARNEIRO, 2009, p. 85).

O caráter crítico e reflexivo empregado pelo pós-processualismo levou a uma preocupação com o papel da Arqueologia na sociedade, pois na medida em que o arqueólogo passou a destituir sua disciplina de pretensões apenas objetivas, contribuiu para torná-la uma ciência social, capaz de fornecer subsídios para enriquecer as complexas discussões e relações sociais (SCHIAVETTO, 2003, p. 42). Nas palavras de Robrahn-González,

(...) embora a escola pós-processual se mostre (...) variada, tanto em termos filosóficos quanto conceituais, apresenta como elemento comum seu antagonismo à idéia de que os eventos humanos do passado possam ser plenamente compreendidos apenas com o uso de procedimentos "científicos e objetivos". Seus defensores indicam que não existe uma forma objetiva real de acessar o passado; ao contrário, o passado seria algo construído pelo arqueólogo que, por viver no presente, conseguiria apenas fornecer uma visão subjetiva dos acontecimentos. O pós-processualismo se caracterizaria por uma visão relativista do passado, bem como pela convicção de que o passado é algo socialmente construído (...) (ROBRAHN-GONZÁLEZ, 2005, p. 28).

Diante disso, é possível considerar que o pós-processualismo buscou, de maneira incisiva, estreitar as relações com a sociedade, já que os interesses e as inserções sociais da Arqueologia e dos arqueólogos ficaram mais evidentes. Por esse motivo, recebeu também o nome de Arqueologia contextual, preocupada com o contexto histórico e social de produção de conhecimento, dando destaque à subjetividade e ao compromisso social do arqueólogo com os grupos sociais envolvidos (HILBERT, 2006, p. 97; CARNEIRO, 2009, p. 87).

Essa breve contextualização da história do pensamento arqueológico revela que as influências para este pensamento foram muitas. Se por um lado o culturalismo histórico enfatizou a cultura como algo totalizante e homogêneo; por outro, o processualismo indicou sistemas culturais variados e, por fim, o pós-processualismo chamou atenção não aos sistemas, mas aos indivíduos, aos símbolos e à sociedade do tempo presente.

Não tenho como objetivo afirmar qual postura teórica é a mais correta. Considero que cada uma delas, ao seu modo, contribuiu para moldar o pensamento arqueológico. Descrever os artefatos minuciosamente pelas suas características físicas e classificá-los é tão importante para a Arqueologia quanto estudar as relações entre as culturas e o ambiente, com a verificação de padrões de distribuição, assentamento, procedência de matéria-prima, estratégias de captação etc. Da mesma maneira, também é fundamental compreender os indivíduos, os símbolos e as classes sociais representados nos objetos e os significados dos vestígios materiais, a partir de temas como estratificação social, simbolismos, mitos, especialização do trabalho, diversidade cultural entre outros.

Reitero que essas correntes ainda contribuem para a *práxis* arqueológica. Todavia, os arqueólogos deveriam estar atentos: estudam aspectos e características culturais do passado, no tempo presente. Ou seja, pertencem a uma ciência social que, embora lide sobretudo com as culturas das sociedades passadas, atuam em culturas do presente, conforme destacou a corrente pós-processualista e os debates em torno da Arqueologia Pública nos EUA.

Esse é um ponto importante para reflexão: independente da temporalidade do sítio arqueológico, ele está no presente e não pertence a uma paisagem antiga, mas a uma paisagem atual. Dessa forma, o patrimônio arqueológico, além de ser uma referência ao passado, é uma referência do presente porque é no presente que ele é legalizado, selecionado, preservado e tem relações com os indivíduos estabelecidas (BEZERRA, 2002, p. 14).

No cenário nacional, o contexto de legalização, de seleção, de preservação e de relação com o patrimônio passou a ser instituído na década de 1920. Nesse momento, começaram importantes discussões sobre o Patrimônio Cultural brasileiro e, ao longo das décadas

seguintes, a Arqueologia avançou e conquistou novos espaços, nos âmbitos acadêmico, privado e federal. Sendo assim, a história do processo de preservação do patrimônio arqueológico apresenta hoje uma série de instrumentos legais de proteção e de preservação que estão relacionados à luta pela federalização da proteção, à estruturação da Arqueologia no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e ao vertiginoso crescimento da Arqueologia nos projetos de licenciamento ambiental, como será discutido a seguir.

1.2. A Arqueologia, o patrimônio arqueológico e o IPHAN no processo de preservação patrimonial

Refletir sobre o processo de preservação do patrimônio arqueológico no Brasil requer, primeiramente, definir este tipo de patrimônio para depois compreender em que condições se apresenta a legislação específica que pretende garantir sua proteção.

O patrimônio arqueológico, recurso frágil e não renovável, engloba todos os tipos de vestígios materiais da existência humana e seu contexto (Carta de Lausanne, 1990, p. 2). A análise desses vestígios compõe a cultura material, aquele conjunto pertencente ao universo físico, socialmente apropriado pelo homem, que se torna evidência concreta do comportamento e da mente humana operando no tempo e em um determinado espaço (SCHLERETH, 1999, p. 2-3).

Assim, o patrimônio arqueológico, embora materialmente consolidado, não é formado apenas pelos objetos e pelos sítios, mas por tudo que envolve e se confunde com a paisagem, as pessoas, as ideias e as ações. E, como dito, tentar entendê-lo equivale a compreender a história do comportamento humano no tempo e sua relação com o espaço ocupado (COSTA, 2004, p. 345-349; SCHAAN, 2007, p. 111).

No que se refere à atual legislação, o patrimônio arqueológico foi definido como parte do meio ambiente cultural, na condição de bem ambiental de interesse difuso. Tal condição significa que, entendido como bem de interesse difuso, o conhecimento arqueológico é de uso comum do povo brasileiro¹⁸. A União, enquanto detentora de sua tutela e gestão, fixou as

¹⁸ Sobre a definição de patrimônio arqueológico como bem ambiental difuso é importante destacar a seguinte questão: Mourão (2007, p. 57) afirmou que Patrimônio Cultural, de acordo com a Constituição, é caracterizado como bem difuso. Desse modo, é um bem de massa, que rompe com a ideia de apropriação individual e instaura a necessidade de limitação das condutas particulares que podem resultar em dano ambiental. Segundo Lima (2010, p. 118), tal visão é perigosa. Este autor defendeu que não existem “bens difusos”, mas sim “direitos difusos” ou “interesses difusos”. Ou seja, o interesse em preservar o ambiente, bem como o Patrimônio Cultural é difuso, pois se espraia por toda a sociedade. Mas o bem em si não se espraia por lugar algum, não há nada de difuso em sua natureza. Ainda de acordo com este autor, isso remete a uma questão mais profunda: defender o Patrimônio Cultural, especialmente o patrimônio arqueológico, como “bem de massa” equivale a dizer que o

regras para sua melhor fruição, mediante a consolidação de estrutura híbrida que tem como objetivo garantir a participação da sociedade (MORAIS, 2006, p. 194). Tem-se, dentro desse cenário, a legislação nacional composta por artigos constitucionais, leis, portarias e resoluções para proteger o patrimônio arqueológico¹⁹ (ver **anexo A**, página 253).

Tratando-se especificamente da história da preservação deste patrimônio, hoje um dos principais argumentos é o que reconhece às gerações futuras o direito de conhecer os remanescentes do passado da humanidade (LIMA, 2007, p. 5). No entanto, os processos de preservação arqueológica demandam uma série de questionamentos que implicam em esclarecer quais são os critérios para a preservação, quem decide esses critérios, quem deveria ser atendido pela preservação entre outros (PYBURN, 2007, p. 29). E, como todo o questionamento complexo, as respostas também apresentam complexidade (NETTO, 2008, p. 7).

Longe de procurar respondê-los, é importante destacar que o campo da preservação arqueológica tem passado por profundas mudanças e o que era antes decidido pelos arqueólogos quase que exclusivamente, agora já não é mais, pois diferentes segmentos sociais vêm tomando frente na defesa de seus interesses. Tais transformações revelam entre outras coisas:

- ✓ As múltiplas apropriações do passado e do patrimônio arqueológico;
- ✓ A diversidade de critérios e de interesses de preservação;
- ✓ As dificuldades em equilibrar diferentes discursos (acadêmicos e não acadêmicos) (BEZERRA, 2012, p. 82);
- ✓ A dimensão social e pública da Arqueologia e
- ✓ A necessidade de políticas públicas e de legislação (municipal, estadual e federal) coerentes com as novas demandas (LIMA, 2007, p. 7; MENESES, 2007, p. 39).

Mesmo que seja possível notar um novo cenário nas decisões a respeito da preservação patrimonial, também é necessário considerar a trajetória institucional do processo de preservação do patrimônio arqueológico no país.

Ao observar historicamente o assunto, nota-se que os primeiros esforços começaram na década de 1920, momento em que a Arqueologia multiplicou seus temas e suas discussões

mesmo constitui um “bem de uso comum do povo”, conforme o artigo 225 da Constituição. Para Lima (2010, p. 118), a fruição do conhecimento arqueológico é de uso comum do povo, mas os sítios não são.

¹⁹ O patrimônio arqueológico, de acordo com o artigo 216 da Constituição de 1988, unido a outros tipos de patrimônios, compõe o Patrimônio Cultural brasileiro. Diante disso, vale a pena também destacar os novos contornos que vem assumindo o debate sobre a preservação dos demais bens, tanto de natureza material quanto imaterial. Sobre o assunto, a Antropologia e outras áreas de conhecimento têm oferecido importantes contribuições, conforme discussões apresentadas em ABREU, 2003; GONÇALVES, 2003, 2007; GALLOIS, 2006 e FUNARI e PELEGRINI, 2006.

científicas, muito embora a prática arqueológica já estivesse sendo realizada no Brasil desde o século XIX. O estudo dos sambaquis, da arte rupestre brasileira, dos montículos e das urnas funerárias da Bahia, as pesquisas arqueológicas no Rio Grande do Sul e em Minas Gerais, os paradeiros guarani, os polidores líticos de Cabo Frio etc., foram alguns dos temas tratados e intensamente discutidos²⁰.

Se por um lado, esse período de pesquisas intensas e variadas contribuiu para grandes debates científicos em torno do patrimônio arqueológico; por outro, havia também um amplo debate entre grupos comprometidos com a preservação do passado e seus adversários, voltados para o progresso a qualquer preço e preocupados com a possibilidade que uma política preservacionista efetiva acabasse por trazer entraves à exploração econômica do território (SOUZA, 1991, p. 89).

E não era somente o patrimônio arqueológico alvo de preocupação. Também o patrimônio arquitetônico, o histórico e o artístico sofriam com a possibilidade iminente de destruição. Na década de 1920, por exemplo, Mário de Andrade defendeu a importância da conscientização patrimonial e afirmou que,

(...) não basta ensinar o analfabeto a ler. É preciso dar-lhe contemporaneamente o elemento em que possa exercer a faculdade que adquiriu. Defender o nosso patrimônio histórico e artístico é alfabetização (ANDRADE, 1920 apud ORÍÁ, 2001, s/p).

Nesse sentido, surgiram esforços para a elaboração dos primeiros projetos de leis que visaram organizar a defesa do Patrimônio Cultural do país. Em 1936, o então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, preocupado com a preservação do Patrimônio Cultural brasileiro, pediu a Mário de Andrade a elaboração de um anteprojeto de lei para salvaguarda desses bens²¹. Em seguida, confiou a Rodrigo Melo Franco de Andrade a tarefa de implantar o Serviço do Patrimônio.

No ano seguinte, sob o governo Vargas²², foi criado o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), em 13 de janeiro de 1937, pela Lei nº 378²³. Meses depois, em

²⁰ Para uma revisão sobre o tema consultar SOUZA, 1991.

²¹ De acordo com Rodrigues, “(...) o anteprojeto de criação de um serviço nacional de patrimônio (...) estruturou a ideia de patrimônio em torno de um conceito amplo de arte, no qual estavam englobados objetos de arte pura e aplicada, popular e erudita, paisagens de importância arqueológica e etnográfica, dança e música. Além disso, Mário de Andrade acrescentou ao patrimônio a “arte histórica”, aqueles objetos que de alguma forma refletiam, contavam, comemoravam o Brasil e sua evolução nacional” (RODRIGUES, 1996, p. 195).

²² Segundo Lima (2010, p. 19), não é por acaso que a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, hoje IPHAN, ocorreu justamente no período varguista, em que o Estado Nacional buscava se firmar e, para tanto, recorreu ao conceito de cultura em seu sentido nacional. E mais, Vargas parecia ter consciência do papel estratégico e da força da constituição de um conjunto de marcos simbólicos de autoidentificação da sociedade brasileira para a consolidação de seu projeto político (SALADINO, 2010, p. 69).

30 de novembro de 1937, foi promulgado o Decreto-Lei nº 25, cujo objetivo era proteger o patrimônio histórico e artístico nacional. Ainda, vale dizer que com a criação do Serviço e a promulgação do Decreto-Lei, firmou-se o lugar da Arqueologia no órgão, mas condicionado à parceria com o Museu Nacional (MN), dirigido por Heloísa Alberto Torres, que indicou o antropólogo Luis de Castro Faria para auxiliar o SPHAN nos procedimentos de registro de sítios arqueológicos e outras ações (SALADINO, 2010, p. 75).

Enquanto isso, indignadas pela destruição acelerada dos sítios, várias personalidades se empenharam em proteger o acervo arqueológico e promover a formação de pesquisadores especializados. Foram destaques desse movimento o próprio Castro Faria, do Museu Nacional, José Loureiro Fernandes, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e Paulo Duarte²⁴, intelectual e político do estado de São Paulo, que criou, incentivado pelo seu amigo Paul Rivet (diretor do *Musée de l'Homme*, de Paris), uma Comissão de Pré-História²⁵, em 1952 (PROUS, 1992, p.13), cujas duas funções principais eram a proteção e o interesse científico dos sambaquis (ALCÂNTARA, 2007, p. 183). Nas palavras de Souza,

Criada a Comissão de Pré-História, Paulo Duarte passaria a lutar pela federalização da proteção e pela criação de uma instituição decalcada da estrutura do Musée de l'Homme²⁶, inicialmente designada Instituto do Homem Americano, já em 1954 vista como tendo por núcleo o futuro Instituto de Pré-História (SOUZA, 1991, p. 95).

²³ Em 1946, o SPHAN teve seu nome alterado para Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (DPHAN). Em 1970, o DPHAN é transformado em Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Em 1979, o IPHAN é dividido em SPHAN (Secretaria), na condição de órgão normativo, e na Fundação Nacional Pró-Memória (FNPM), como órgão executivo. Em 1990, ocorreu a extinção da SPHAN/Pró-Memória e a criação do Instituto Brasileiro de Patrimônio Cultural (IBPC) e, em 1994, o IBPC voltou a ser IPHAN (SALADINO, 2010, p. 130-131).

²⁴ O interesse de Paulo Duarte pela Pré-História foi assinalado pela visita de Paul Rivet ao Brasil em 1928. Na ocasião, o cientista estrangeiro visitou um sambaqui em Cubatão-SP e ficou impressionado com a indiferença governamental. No ano seguinte, Paulo Duarte escreveu o primeiro artigo em defesa dos sambaquis. No entanto, é somente a partir de 1932, quando estava exilado na Europa, que Paulo Duarte perdeu sua condição de autodidata e direcionou-se para as atividades de pesquisa e de preservação arqueológica. Na França, passou a seguir as primeiras lições de Paul Rivet (ALCÂNTARA, 2007, p. 92).

²⁵ Vale a pena destacar que a sólida parceria entre Paulo Duarte e Paul Rivet foi reforçada quando o último voltou ao Brasil e foi recebido pelo então governador de São Paulo, Lucas Nogueira Garcez, professor universitário que havia estabelecido ligação política com Paulo Duarte. Nesse encontro, os cientistas apresentaram a proposta de criação de uma Comissão de Pré-História que protegesse as jazidas arqueológicas e iniciasse as pesquisas científicas (ALCÂNTARA, 2007, p. 181).

²⁶ Os princípios norteadores do Museu do Homem eram aqueles formulados por Franz Boas que buscavam contextualizar os objetos atribuindo a eles uma visão etnográfica. Essa instituição deveria expor os objetos, mostrando como a cultura era produzida, como o homem representava um elemento transformador da natureza, do mundo à sua volta e de si mesmo. Vale também registrar que Paul Rivet e os antropólogos envolvidos com o Museu do Homem estavam articulados com a proposta da criação da UNESCO, uma vez que a tragédia promovida pela Segunda Guerra Mundial provocou nessa geração de pensadores uma reflexão importante sobre o papel dos intelectuais na construção da Paz Mundial. Sendo assim, a proposta do Museu do Homem era a de ser um museu para a paz (ABREU, 2008, p. 129).

Também é importante considerar, no que diz respeito ao cenário internacional, a elaboração da Carta de Nova Delhi, em 1956, durante a Conferência Geral da UNESCO. Esse documento versou sobre definições acerca da pesquisa arqueológica e dos bens protegidos, princípios gerais relacionados à proteção, pesquisa, formação de coleções e educação do patrimônio arqueológico, comércio de antiguidades, repressão às pesquisas clandestinas entre outros temas (POLO, 2014, p. 31).

Assim, por influência desse documento e paralelos às intensas pesquisas da Arqueologia brasileira, os esforços pela campanha de federalização da proteção arqueológica continuaram²⁷. Na década de 1960, o Ministro da Educação, Clóvis Salgado, interessou-se pelo assunto levando o então presidente do Brasil, Juscelino Kubitschek, a finalmente instituir uma comissão formada por personalidades políticas envolvidas com a questão da proteção para redigir um anteprojeto de lei (SOUZA, 1991, p. 96). Todas essas iniciativas resultaram na promulgação da primeira Lei Federal de proteção do patrimônio arqueológico, de número 3.924, em 26 de julho de 1961²⁸.

Sobre essa Lei, Prous (1992, p. 13) afirmou que, apesar de muito avançada para a época, era de difícil aplicação, principalmente pela falta de recursos humanos. E, na medida em que não foi possível deter a exploração industrial e comercial dos sítios, Paulo Duarte²⁹, alguns anos depois de promulgada a Lei, declarou que ela era letra-morta e que somente São Paulo a acatou (SOUZA, 1991, p. 99).

Ainda, no interior da comunidade arqueológica, a Lei passou a ser usada internamente contra os arqueólogos independentes ou que estivessem ligados a instituições privadas, mesmo que suas contribuições científicas tivessem sido significativas. Com sua promulgação,

²⁷ As décadas de 1950 e 1960 marcaram um período caracterizado pela criação de leis estaduais em São Paulo e no Paraná, bem como uma lei federal específica para o patrimônio arqueológico brasileiro, que abriu margem à discussão da necessidade de profissionalização da Arqueologia (FERNANDES, 2007, p. 36).

²⁸ Essa lei foi sancionada no governo de Jânio Quadros. Segundo São Pedro e Perez (1997, p. 61), em 1961 o governo de Jânio Quadros inaugurou uma nova ordem, eminentemente populista, assentada sobre a divisa: Honestidade, Austeridade e Modernidade. Sob o lema “Brasil para brasileiros” incorporou outra concepção de nacionalismo e assumiu uma postura marcadamente anticolonialista. Assim, o jogo político para a aprovação da lei parecia encontrar, nesse momento, condições mais favoráveis, com o próprio Presidente da República intervindo diretamente na questão. Nos arquivos do antigo SPHAN constam bilhetes pessoais de Jânio Quadros solicitando aos Ministérios da Educação e da Justiça a preparação de projetos de legislação específica sobre a proteção dos sítios arqueológicos, incluindo regulamentação da pesquisa para fins científicos.

²⁹ Em São Paulo, Paulo Duarte passou a direcionar suas iniciativas para a criação do Instituto de Pré-História, já anteriormente idealizado, mas protelado por questões políticas. Os objetivos do Instituto de Pré-História, fundado em 1959, consistiam em fortalecer o desenvolvimento das pesquisas arqueológicas, contribuir para a formação de profissionais em Arqueologia e, especialmente, popularizar o conhecimento científico produzido, pois esta seria a garantia e a justificativa de preservação dos sítios, conforme afirmou Carneiro (2009, p. 68).

o arqueólogo era considerado o profissional responsável pela pesquisa e ser acusado de amador poderia representar o fim de uma carreira profissional (SOUZA, 1991, p. 99).

Nessa direção, formou-se um quadro de contraposição entre amadores e profissionais. E, embora essa dicotomia tenha demonstrado uma preocupação ética da comunidade arqueológica em relação à preservação do patrimônio, o contexto da disciplina na época, sem formação universitária específica, proporcionou que ela fosse usada também como instrumento de poder, na determinação de quem era realmente arqueólogo (FERNANDES, 2007, p. 44). Paralelamente a essas discussões, a década de 1960 também foi marcada pelo crescimento acelerado da comunidade arqueológica, em especial por conta da multiplicação dos centros de pesquisas, tanto em instituições públicas, quanto em privadas. Nas palavras de Fernandes,

Ao mesmo tempo se instituem os primeiros cursos de ensino formal de Arqueologia (...). A Universidade do Paraná, em 1962, acabaria por dar à Arqueologia *status* universitário, com o curso ministrado por Anette Laming-Emperaire, sobre os métodos de campo e laboratório aplicáveis aos sambaquis. É ainda neste mesmo período que surgem os primeiros simpósios e seminários (...) (FERNANDES, 2007, p. 44).

O acelerado crescimento das instituições de pesquisas, o número crescente de profissionais e os sucessivos congressos, reuniões e seminários proporcionaram mais contato e conhecimento entre todos os arqueólogos brasileiros, que passaram a se comunicar. De certa forma, aqueles que mais frequentemente participaram desses encontros representaram a comunidade arqueológica nacional.

Tais pesquisadores sentiram a necessidade de criar uma Sociedade de Arqueologia Brasileira (SAB). Assim, quando da realização do “III Seminário Goiano de Arqueologia”, em 1980, na Universidade Católica de Goiás, essa sociedade foi fundada (SOUZA, 1991, p. 118), com mais de setenta profissionais vinculados. Atualmente, a SAB é regida por Estatuto, Código de Ética e Regimento, sendo que esses documentos foram alterados, nos últimos anos, para se adequar à realidade contemporânea e ao crescimento acelerado da Sociedade em número de sócios³⁰.

Voltando à trajetória institucional do processo de preservação do patrimônio arqueológico no país, é preciso retomar a posição que a Arqueologia ocupou, ao longo dos anos, no IPHAN. Anteriormente, pontuei que a criação do SPHAN, na década de 1930, foi

³⁰ Informações retiradas do *site* http://www.sabnet.com.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=624. Acesso em 13 de fevereiro de 2014.

fundamental para que a Arqueologia ocupasse um lugar no órgão, mas as relações foram estabelecidas como uma espécie de parceria entre Museu Nacional e Serviço do Patrimônio.

Nas décadas seguintes, entre 1950-1970, o órgão firmou Termos de Cooperação com outras instituições que prestaram consultoria no que se refere às ações de Arqueologia. Tratava-se do Instituto de Pré-História, o Museu Paraense Emílio Goeldi e, fundamentalmente, o Museu Nacional (POLO, 2014, p. 30). Esses termos foram celebrados porque ampliaram a possibilidade de mapeamento e identificação de sítios arqueológicos em uma fatia maior do território nacional, mesmo que ainda fosse ausente um setor de Arqueologia e um quadro funcional especializado (SALADINO, 2010, p. 130).

Nessa mesma década, 1970, outros eventos foram importantes, tais como: a criação da Categoria de Representantes do IPHAN para assuntos de Arqueologia, o que contribuiu para a estruturação de um setor específico para o patrimônio arqueológico, no âmbito do Instituto do Patrimônio, e a contratação da primeira arqueóloga para o quadro funcional da organização, Regina Coeli Pinheiro, que estruturou um Núcleo de Arqueologia na instituição (POLO, 2014, p. 31).

Nos anos seguintes, com o estabelecimento da Política Nacional do Meio Ambiente e a promulgação da Nova Constituição Federal de 1988, outros eventos foram igualmente fundamentais na consolidação da legislação de proteção do patrimônio arqueológico. Entre eles: a aprovação da legislação CONAMA 001/86, que garantiu a obrigação de intervenções arqueológicas nas obras de engenharia, a criação da Coordenação de Arqueologia (1986) e a emissão da Portaria SPHAN nº 07/88, que normatizou os processos de pedido de autorização para as pesquisas arqueológicas (SALADINO, 2010, p. 130).

Mudanças também foram registradas na década posterior: a extinção temporária da SPHAN e da Coordenação de Arqueologia, por conta do desmantelamento do Setor de Cultura durante o Governo de Fernando Collor, a elaboração da Carta de Lausanne (1990) que versou sobre definição de patrimônio arqueológico, políticas de conservação integrada, legislação e economia, inventários, intervenção, preservação, conservação e apresentação dos sítios arqueológicos entre outros assuntos, a organização do **Manual de Gerenciamento do Patrimônio Arqueológico**³¹ e, com o IPHAN reestabelecido em 1998, a implantação do Sistema Nacional do Patrimônio Arqueológico (SGPA) (POLO, 2014, p. 33). Tal sistema foi concebido por módulos compreendendo o: Cadastro Nacional de Sítios Arqueológicos

³¹ Sobre o assunto consultar PARDI, 2002.

(CNSA), Banco de Imagens, Inventário Nacional das Coleções Arqueológicas (INCA), Projetos e Relatórios de Pesquisa Arqueológica (PPA-RPA).

Nos anos 2000, foi criada a nova Coordenação de Arqueologia no órgão (2001), cujos desdobramentos foram a realização de encontros e debates internos com pesquisadores para tratar sobre os desafios da Arqueologia de Contrato e da Arqueologia Histórica e a promulgação da Portaria IPHAN nº 230/02, que teve como objetivo compatibilizar as atividades de pesquisa arqueológica com as fases das licenças ambientais (Licença Prévia, de Instalação e Operação), estabelecidas no ano de 1997 pela Resolução CONAMA nº 237 (SALADINO, 2010, p. 131; POLO, 2014, p. 33). E, em 2009, a partir do Decreto nº 6.884, foi criado o Centro Nacional de Arqueologia (CNA), órgão descentralizado do Departamento de Patrimônio Material de Fiscalização (DEPAM), cujo objetivo era fortalecer institucionalmente o papel da Arqueologia no IPHAN.

No que diz respeito à legislação, vale também destacar a publicação da Portaria Interministerial 419/11 que pretendeu regulamentar a atuação dos órgãos e entidades da Administração Pública Federal envolvidos no licenciamento ambiental. Este instrumento versou sobre a forma de participação do IPHAN e demais órgãos intervenientes incumbidos da elaboração de pareceres em processos de licenciamento de competência federal, a cargo do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - IBAMA.

Depois de sua publicação, iniciou-se um debate no ano de 2013, aberto a toda comunidade arqueológica nacional, em torno da elaboração de uma nova Instrução Normativa do IPHAN que pretende regulamentar a Portaria 419/11, ou seja, estabelecer os procedimentos administrativos a serem observados pelo órgão federal do patrimônio, nos processos de licenciamento ambiental que este órgão estiver envolvido. Trata-se da reforma e atualização das normas estabelecidas pelas Portarias 230/02 e 28/03, agora por Instrução Normativa, que revogará os dispositivos anteriores. O citado documento encontra-se em fase de revisão pelo CNA, pois contou com sugestões, contribuições e manifestações contrárias³² de estudantes, professores e profissionais de Arqueologia espalhados por todo o país.

Todo o cenário delineado ajudou a compreender o crescimento da pesquisa arqueológica no Brasil, a organização da Arqueologia enquanto Sociedade e o estabelecimento de leis cujo objetivo principal é a proteção do patrimônio arqueológico nacional. Notou-se, na trajetória do IPHAN e na consolidação das normas para a pesquisa

³² Em setembro/outubro de 2014 foram registradas muitas movimentações da comunidade arqueológica e do Ministério Público que requerem mudanças na proposta de Instrução Normativa apresentada pelo CNA/IPHAN. Os argumentos revelam que tal instrução tem lacunas e que não foi escrita a partir de um amplo debate com os interessados.

arqueológica, que muito lentamente a Arqueologia vem conquistando novos espaços, reflexo do vertiginoso crescimento de pesquisas relacionadas ao licenciamento ambiental (MONTICELLI, 2005, p. 272), o que por sua vez impulsionou as discussões sobre Educação Patrimonial e Arqueologia Pública no país, assuntos discutidos no próximo item.

1.3. Os caminhos entrecruzados da Educação Patrimonial e da Arqueologia Pública: trajetórias históricas e reflexões conceituais

A proposta dos itens anteriores foi a de apresentar algumas transformações ocorridas ao longo do tempo e que significaram uma mudança de postura no que se refere à produção de conhecimento arqueológico, que compreendeu desde o interesse exclusivo em formar grandes coleções até as discussões atuais sobre a dimensão pública e social da Arqueologia. Todas essas mudanças estiveram relacionadas às posturas teóricas anteriormente citadas e, sem dúvida, refletiram nas discussões sobre a preservação do patrimônio arqueológico nacional e na consolidação das leis de proteção deste patrimônio.

No entanto, para avançar nos propósitos desta pesquisa de doutoramento, é preciso considerar os efeitos provocados pela portaria 230/02, que estabeleceu como obrigatória a realização de ações educativas em projetos de Arqueologia de Contrato. Essa portaria, de 17 de dezembro de 2002, surgiu oportunamente, uma vez que havia carência quanto à normatização dos procedimentos arqueológicos durante as fases de Estudo de Impacto Ambiental (EIA) (MORAIS, 2006, p. 195).

Nesse sentido, previu as atividades da pesquisa arqueológica que deveriam ser realizadas em consonância com a obtenção das licenças ambientais, incluindo a chamada “Educação Patrimonial”. O que ocorreu, nesse caso, foi um “empréstimo” do termo, na redação dessa portaria, para definir as ações arqueológicas educativas como ações de “Educação Patrimonial”.

A partir desse momento, as trajetórias da Arqueologia e da Educação Patrimonial entrecruzaram-se no âmbito dos projetos de licenciamento ambiental especialmente. No entanto, ainda hoje, a relação entre essas duas áreas carece de reflexões mais profundas e permanece em lugar secundário na Arqueologia. Em verdade, o que existe de maneira bastante explícita é uma confusão na comunidade arqueológica brasileira entre o que é Educação Patrimonial e o que é Arqueologia Pública. Portanto, é bastante comum perceber no país, quando o assunto diz respeito às ações arqueológicas educativas, ora o uso do termo

“Educação Patrimonial”, ora da expressão “Arqueologia Pública”, ora, e mais comumente, o uso das duas qualificações como sinônimas.

Sendo assim, refletir sobre o assunto requer compreender:

- ✓ A Educação Patrimonial como campo de conhecimento, reflexão e ação (CHAGAS, 2004, p. 143), constituído por percursos históricos e diretrizes conceituais discutidas e propagadas em diferentes contextos (órgão federal do patrimônio, ambientes formais e não formais de ensino etc.);
- ✓ A Arqueologia Pública como uma área de investigação, ação e reflexão de múltiplas possibilidades porque seu escopo abrange discussões sobre responsabilidade social, ética e profissionalização da disciplina, preservação e conservação, políticas públicas, economia, turismo, gerenciamento do patrimônio arqueológico, processos de patrimonialização, representações sociais da Arqueologia, do passado e do patrimônio, comunicação, divulgação científica, participação, colaboração, educação entre outros assuntos.

Um primeiro elemento importante de reflexão sobre a Educação Patrimonial é a distinção entre a aplicação do conceito e o uso do termo. Conceitualmente, Educação Patrimonial é considerada toda e qualquer iniciativa educacional, desenvolvida em ambiente de educação formal ou não formal, que tem como foco o reconhecimento, a preservação e a valorização do Patrimônio Cultural brasileiro. Trata-se, portanto, de um conceito e de uma prática que aproxima Educação e Cultura, através dos mais variados formatos em que essa aproximação possa se dar: seja por meio de políticas públicas ou em ações localizadas (POLO e LIMA, 2013, p. 121). Isso significa dizer que os antecedentes da Educação Patrimonial existiam no Brasil já nas primeiras décadas do século XX, tanto na esfera pública federal, quanto nos museus espalhados pelo país.

Pela perspectiva da esfera pública federal³³, desde sua criação na década de 1930, o IPHAN manifestou em documentos, iniciativas e projetos institucionais a importância da realização de ações educativas de promoção patrimonial. Rodrigo Melo Franco de Andrade, que esteve à frente na presidência do órgão por trinta anos, afirmou em diferentes discursos a importância da educação popular para assegurar a defesa permanente do Patrimônio (FLORÊNCIO et al., 2014, p. 5-6).

³³ Pontuarei alguns elementos importantes sobre a trajetória da Educação Patrimonial no IPHAN. Entretanto, é preciso considerar que as ações educativas voltadas ao patrimônio foram realizadas por todo o país, através das Superintendências Estaduais. Sobre o assunto consultar OLIVEIRA, 2011, p. 27-49.

Mas foi somente nos anos de 1970 que a questão foi abordada de maneira mais contundente, com a criação do Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC), sob a iniciativa de Aloísio Magalhães³⁴, cuja proposta era apoiar o planejamento e a implantação de um sistema de referência básico, mas de abrangência nacional, de informações sobre a cultura brasileira, numa tentativa de valorizar as diferentes visões e percepções dos sujeitos envolvidos diretamente na produção, circulação e consumo de bens culturais (OLIVEIRA, 2011, p. 23). Mesmo que o CNRC não tenha de fato desenvolvido ações educativas, sua concepção contribuiu para a busca de novas experiências e propostas, como o “Projeto Interação”, na década de 1980.

Tal projeto, originalmente apresentado em seminário com representantes de todos os órgãos ligados a então Secretaria da Cultura do Ministério da Educação (MEC), no ano de 1981, em Brasília, tinha como proposição diminuir a distância entre a educação escolar e o cotidiano dos alunos, considerando a ideia de que Cultura e Educação eram indissociáveis. Isso implicava a utilização de artes, museus, locais históricos, como ferramentas pedagógicas que poderiam potencializar o processo de ensino-aprendizagem (SILVEIRA e BEZERRA, 2007, p. 82). Em suma, o “Projeto Interação” considerou que o processo de escolarização não se restringia ao espaço escolar e, por sua vez, outros espaços e agentes educativos deveriam ser reconhecidos (FLORÊNCIO et al., 2014, p. 11).

Paralelamente às ações promovidas na esfera federal, foram realizados dentro dos espaços institucionais do patrimônio, os museus, diversos estudos³⁵ e iniciativas voltadas à relação entre museu e educação. Um olhar atento para a história dos museus revelou que no Brasil essas instituições preocuparam-se com o ensino nas primeiras décadas do século XX. Movimentos importantes como o escolanovismo e a Educação Permanente também foram fundamentais para pensar a função educativa dos museus.

O primeiro deles, escolanovismo, iniciado nos anos de 1920, se opôs à pedagogia tradicional e investiu na relação entre aluno e professor. Este último, entendido como mediador de conhecimentos, deveria usar ambientes motivadores para o processo de ensino. Os museus, portanto, foram considerados importantes complementos da educação formal (CRUZ, 2006, p. 18).

³⁴ Aloísio Magalhães esteve à frente da instituição entre 1979-1982. Em linhas gerais, defendeu que as pessoas eram detentoras de referências culturais e o patrimônio poderia ser fonte de desenvolvimento local. Mais informações sobre sua atuação e o CNRC consultar SIVIERO, 2014, p. 59-62.

³⁵ Camila Azevedo de Moraes Wichers, em sua tese de doutorado, delineou um panorama sobre tais estudos na primeira metade do século XX. Sobre o assunto consultar MORAES WICHES, 2012, p. 52-56.

Por sua vez, a Educação Permanente foi promovida pela UNESCO a partir da década de 1960. Sua proposta era a de superar o subdesenvolvimento dos países por meio de ações educacionais³⁶. A partir disso e por conta da influência do Programa Nacional de Museus, as instituições museais foram consideradas fundamentais para o desenvolvimento cultural da nação e deveriam desenvolver ações educativas alternativas e em consonância com a proposta formal de ensino, o que ratificou a ideia de museu como complemento da escola (CRUZ, 2006, p. 19).

Somadas aos movimentos e reflexões que ocorreram, também foram nítidas as influências de Paulo Freire para a Educação (nos ambientes formais e não formais), pois destacou a importância de se pensá-la fundamentada na Cultura, entendendo que isso era indispensável em qualquer contexto. Argumentou que, ao discutir sobre o mundo da Cultura e seus elementos, os indivíduos desnudariam a sua realidade e se descobririam nela. Nesse sentido, o Patrimônio Cultural e a cultura material poderiam tornar-se elementos do processo chamado de “alfabetização cultural” (SILVEIRA e BEZERRA, 2007, p. 82).

A década de 1980 também marcou um período importante para as ações educativas do tipo no país. Em 1983, em Petrópolis, Rio de Janeiro, no seminário “Uso Educacional de Museus e Monumentos”³⁷, foi introduzida uma proposta de metodologia da Educação Patrimonial voltada, sobretudo, aos professores. Tal metodologia foi inspirada em uma iniciativa pedagógica adotada na Inglaterra, desde a década de 1970, sob a denominação de *heritage education*. A ideia central era a utilização de fontes primárias, museus e monumentos para o ensino escolar (SILVEIRA e BEZERRA, 2007, p. 83)³⁸.

Nesse momento de adoção do termo Educação Patrimonial e de “inauguração” oficial da metodologia³⁹, não somente os museus, mas também o órgão federal do patrimônio e os ambientes formais de ensino discutiram e incorporaram a proposta, pensando-se mais em uma

³⁶ A respeito da Educação Permanente e os Museus, consultar LOPES, 1991.

³⁷ Foram dois seminários sobre “O uso educacional de Museus e Monumentos”, em 1983 e 1984. Ambos contaram com a participação da museóloga Maria de Lourdes Parreiras Horta. Relacionado ao primeiro evento, vale destacar o artigo **Educação Patrimonial** (1983).

³⁸ Vale dizer que as discussões sobre a Educação Patrimonial, a chamada *Hereduc* (Heritage+Education), continuam no cenário europeu. Na *internet* está disponível o *site* <http://www.hereduc.net>, vinculado ao Programa Sócrates da União Europeia. Em específico, o projeto de Educação Patrimonial elaborou e disponibilizou um guia para professores trabalharem a questão patrimonial em sala de aula. Para consultar o material, acesse: http://www.hereduc.net/hereduc/i18nfolder.2005-04-15.8911096798/index_html?cl=en. Acesso em 10 de junho de 2013.

³⁹ Segundo Chagas, embora haja o esforço em dotar um marco zero para o gesto inaugural da metodologia da Educação Patrimonial, qualquer tentativa de reduzi-la em uma metodologia, pretende, consciente ou inconscientemente, descartar as diversas experiências anteriores que se desenvolveram nesse campo (CHAGAS, 2004, p.143).

linha geral de ação do que em ações específicas, voltadas para cada tipo de situação e contexto (CARNEIRO, 2009, p. 42).

No que se refere às escolas, iniciativas educacionais de valorização do Patrimônio Cultural ficaram ainda mais evidentes a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1998). Nos espaços formais de ensino, a Educação Patrimonial normalmente faz parte do currículo como tema transversal, possibilitando a integração dos conteúdos de diversas áreas de conhecimento. No entanto, isso não tem garantido a sua inclusão de forma crítica, pois ainda há pouca participação das escolas como produtoras, o que as caracteriza mais como receptoras de tais projetos e iniciativas (SILVEIRA e BEZERRA, 2007, p. 83).

Ainda no final da década de 1990, Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriana Queiroz Monteiro lançaram o **Guia Básico de Educação Patrimonial**⁴⁰, que se tornou um importante material de apoio, autorizado e difundido pelo IPHAN, para o desenvolvimento de ações educativas realizadas pelo próprio órgão, pelas escolas e pelos museus nos últimos anos (FLORENCIO et al., 2014, p. 13). No entanto, vale ressaltar que apesar de haver um referencial teórico difundido pelo IPHAN, as ações e os projetos educativos desenvolvidos estão longe de serem caracterizados como uniformes ou homogêneos (SIVIERO, 2014, p. 69).

Dando continuidade à “inauguração” do uso do termo e da metodologia, a Educação Patrimonial aos poucos conquistou um novo espaço no órgão federal do patrimônio. Sendo assim, em 2004, foi criada a Gerência de Educação e Projetos (GEDUC), hoje CEDUC (Coordenação de Educação Patrimonial), uma unidade administrativa cujo objetivo é centralizar, apoiar e divulgar as informações a respeito das ações desenvolvidas em todo o país voltadas para a Educação Patrimonial. É também responsável pelo apoio à rede de agentes educativos dedicados ao Patrimônio Cultural, nas regionais do IPHAN e na articulação com setores da sociedade civil, estados e municípios.

Sobre as ações da CEDUC, cabe destacar que, ao invés de cunhar um conceito para a Educação Patrimonial internamente, esta unidade ampliou o debate em torno do assunto a partir dos seguintes encontros e instrumentos: “Encontros Nacionais de Educação Patrimonial” (ENEP - 2005 - São Cristóvão-SE; 2011 - Ouro Preto-MG), Rede das Casas do Patrimônio, com a criação de *blog* e grupos de *e-mails* e o “I Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio”, ocorrido em 2009, em Nova Olinda-CE (SIVIERO, 2014, p. 70).

⁴⁰ Em linhas gerais, a proposta metodológica apresentada no Guia compreendia quatro fases: observação, registro, interpretação e apropriação. Sobre o assunto consultar HORTA et al. 1999.

A esse respeito, vale dizer que o I ENEP ofereceu algumas importantes conclusões sobre a Educação Patrimonial: ao mesmo tempo em que se verificou que não seria possível estabelecer normas e metodologias fixas, reconheceu-se a importância de elaborar diretrizes que orientassem e respeitassem os diversos espaços em que as ações educativas poderiam ocorrer. Ademais, constatou-se a importância de promover processos educativos democráticos e horizontais, de contribuir na criação ou reforço de vínculos entre grupos sociais e seu contexto, de criar canais de escuta acurada que possibilitassem a participação da sociedade em todo o processo de preservação do Patrimônio Cultural (CASCO, 2006, p. 1-2; SIVIERO, 2014, p. 71).

Com a realização do I ENEP foi constatada uma mudança de postura nas ações de Educação Patrimonial promovidas pelo órgão federal do patrimônio: os objetivos sustentados nos verbos “conhecer” e “preservar” deixaram de ser o fim das ações educativas⁴¹ e passaram a ser reconhecidos como desdobramentos dessas ações. Outra mudança identificada foi no foco das atividades: antes preocupadas com os bens culturais exclusivamente, passaram a reconhecer que as pessoas eram detentoras das referências culturais. Nesse sentido, segundo Siviero (2014, p. 71), a Educação Patrimonial passou a valorizar a formação e a participação dos cidadãos, numa evidente aproximação com a perspectiva de Aloísio Magalhães e do Projeto Interação.

Diante desse novo momento da Educação Patrimonial, foi elaborado em 2007 pela CEDUC o projeto “Casas do Patrimônio” em concordância com os debates apresentados no I ENEP. Segundo a descrição do IPHAN⁴², esses espaços serviriam para ampliar o diálogo com a sociedade a partir das ações de Educação Patrimonial realizadas em parcerias com escolas, agentes culturais, instituições educativas não formais e demais segmentos sociais e econômicos. Atualmente, tal projeto encontra-se enfraquecido, embora existam algumas casas abertas e com intensa atividade, tanto em termo de ações quanto de publicações, como a Casa do Erário, em João Pessoa-PB⁴³ (SIVIERO, 2014, p. 72).

Por fim, cabe destacar as conquistas efetuadas com a realização do II ENEP, em Ouro Preto-MG, no ano de 2011. Na ocasião, foram firmados tanto uma parceria entre IPHAN e MEC para a inserção de uma atividade de Educação Patrimonial no Programa Mais

⁴¹ Sobre o assunto consultar OLIVEIRA, 2011.

⁴² Informações retiradas do *site* <http://portal.iphan.gov.br>. Acesso em 23 de maio de 2014.

⁴³ Vale consultar a publicação **Educação Patrimonial: reflexões e práticas** (organização de Átila Bezerra Tolentino), um caderno temático da Casa do Patrimônio de João Pessoa, publicado em 2012, que apresentou importantes discussões conceituais sobre Educação Patrimonial e Patrimônio Cultural e mostrou diferentes propostas educativas desenvolvidas a partir da temática do Patrimônio Cultural. Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=3840>. Acesso em 23 de abril de 2014.

Educação⁴⁴ quanto o próprio conceito de Educação Patrimonial elaborado neste encontro e apresentado pela primeira vez⁴⁵ no caderno “**Educação Patrimonial – Programa Mais Educação**” (2012), como:

(...) todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações com o objetivo de colaborar para seu reconhecimento, valorização e preservação. (...) os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras das referências culturais onde convivem diversas noções de patrimônio cultural (KROHN et al., 2012, p. 5).

Diante do panorama sobre a Educação Patrimonial exposto, é possível afirmar que atualmente multiplicam-se pelo país iniciativas e publicações de Educação Patrimonial, caracterizadas pela variedade de temas, métodos, práticas e objetivos pedagógicos. Nesse cenário, atividades pontuais e esporádicas, misturam-se com projetos continuados, desenvolvidos em ambientes formais e não formais, promovidos pela esfera pública, não apenas no que diz respeito ao IPHAN, mas também por meio de instâncias locais, além de agentes e instituições afins, como governos municipais e estaduais e setores de cultura, meio ambiente e turismo, universidades, sem contar com os projetos vinculados ao licenciamento ambiental (POLO e LIMA, 2013, p. 119-120). Isso significa dizer que a Educação Patrimonial tornou-se um campo de conhecimento, pesquisa e ação, que realiza propostas educacionais e recebe contribuições de profissionais de campos de estudo distintos, mas vinculados ao universo patrimonial.

Tais questões pontuadas indicam que a Educação Patrimonial não surgiu, não pertence e nem é realizada exclusivamente pela Arqueologia. Suas trajetórias entrecruzaram-se na

⁴⁴ Segundo o portal do MEC, o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

⁴⁵ A Educação Patrimonial já havia sido definida no **Guia Básico de Educação Patrimonial** como “um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural” (HORTA et al., 1999, p. 6).

redação da portaria 230/02 especialmente. Portanto, numa acepção mais ampla, a Educação Patrimonial propaga-se em diferentes contextos e apresenta-se de forma abrangente e variada: como campo de conhecimento, como metodologia e como parte da legislação vinculada ao patrimônio arqueológico (CARNEIRO e LIMA, 2008, p. 332).

No que diz respeito à Arqueologia Pública, um primeiro elemento a considerar é o seu reconhecimento enquanto uma área de pesquisa, reflexão e ação de múltiplas possibilidades, onde a diversidade de temas e assuntos permite afirmar que não há uma Arqueologia Pública, mas diferentes Arqueologias Públicas (MORAES WICHES, 2012, p. 70), cujas discussões propagaram-se em contextos históricos e sociais particulares (SALERNO, 2012, p. 197).

Como apresentei anteriormente, no contexto norte-americano, a Arqueologia Pública foi relacionada às práticas de gestão dos recursos culturais (CRM), que levaram à profissionalização da Arqueologia nos EUA e à definição de estratégias para administrar esses recursos. No contexto anglo-saxão, essa linha de pesquisa esteve associada às propostas da corrente pós-processualista, que destacou a importância do contexto histórico e social de produção do conhecimento arqueológico e o indispensável comprometimento dos arqueólogos com os grupos sociais (CARNEIRO, 2009, p. 87).

No Brasil, de forma paralela às discussões da Educação Patrimonial, a Arqueologia Pública ganhou mais evidência com a regulamentação legal da pesquisa arqueológica em consonância com as diferentes licenças ambientais, que resultou na exigência da realização de ações e programas educativos de Arqueologia como uma das condicionantes para a aprovação dos estudos por parte do órgão federal regulador.

Poucos anos depois da Portaria 230/02, Funari e Robrahn-González, editores da primeira **Revista de Arqueologia Pública** (UNICAMP), buscaram a origem inglesa do termo *Public* e afirmaram que a Arqueologia Pública consistia na ação voltada para o povo, para o público, ou seja, nada tinha a ver com o sentido vernáculo de público como sinônimo de “estatal” (FUNARI e ROBRAHN-GONZÁLEZ, 2006, p. 3), mesmo que as relações no país fossem de clientela, tutela e obrigação, o que poderia levar a uma confusão na interpretação do público como aquilo que pertencia ao Estado (BEZERRA, 2002, p. 16).

Essa afirmação revelou que o aspecto público da Arqueologia referia-se, sobretudo, à atuação com pessoas, sejam membros das comunidades indígenas, quilombolas ou locais, sejam estudantes, professores do ensino fundamental ou médio, ambientalistas, ativistas, empreendedores, pesquisadores etc. (FUNARI e ROBRAHN-GONZÁLEZ, 2006, p. 3).

Aproximar-se da sociedade tem exigido dos pesquisadores dedicados a essa linha de pesquisa refletir sobre o papel social e público da Arqueologia e sobre a relação com diferentes públicos (BEZERRA, 2002, p. 23), admitir a exclusão histórica de grupos sociais na construção e na apresentação do passado, reconhecer a falta de reflexão sobre as possíveis implicações socioeconômicas, políticas e culturais relacionadas ao estudo de um sítio arqueológico para as comunidades próximas, e a escassa comunicação com as pessoas que moram no entorno ou sobre os sítios (SALERNO, 2012, p. 193). Tem exigido igualmente a promoção, a circulação e a comunicação mais amplas do conhecimento arqueológico, o reconhecimento e a valorização de outras visões e apropriações do passado, do patrimônio e da Arqueologia e a reflexão sobre o poder e o controle de certas ações e decisões relacionadas ao patrimônio (GNECCO, 2012, p. 94).

Nesse sentido, de forma mais acentuada, a Arqueologia Pública hoje se caracteriza não apenas como um conjunto de ações para as pessoas, mas também como uma forma de agir em parceria com diferentes sujeitos. Na mesma direção, a Arqueologia Pública define-se como uma possibilidade para compreender como e em que universos de sentido o conhecimento arqueológico se integra no presente com o objetivo de formar uma base sólida para projetar linhas de ação que promovam o equilíbrio entre o conhecimento arqueológico, os saberes não científicos e demais interesses no campo patrimonial (SALERNO, 2012, p. 197).

Nesse contexto de pensamentos e iniciativas, os debates da Arqueologia Pública são essenciais e não restritivos. Eles perpassam temas como programas educativos, musealização, turismo, gestão, ética, patrimonialização, comunicação, negociação e criação de significados em torno da materialidade arqueológica, formas de representação entre outros, o que leva essa linha de pesquisa a alcançar, a cada ano, novos horizontes e perspectivas (FUNARI e ROBRAHN-GONZÁLEZ, 2008, p. 3). Tal crescimento se irradia no meio acadêmico, onde é possível notar nos últimos tempos, mais precisamente na última década, a multiplicação de trabalhos e publicações sobre a Arqueologia Pública, que confirmam um momento favorável para novos debates⁴⁶.

No entanto, apesar de o termo “Arqueologia Pública” ser de uso recente no país, é preciso considerar os muitos esforços precursores de aproximar o conhecimento arqueológico da sociedade realizados, já na década de 1950, por personalidades como Paulo Duarte, Castro Faria e Loureiro Fernandes, que atuaram em favor da federalização da proteção do patrimônio

⁴⁶ Para uma revisão sobre o assunto consultar CARNEIRO, 2009, p. 108-111; 286-287.

arqueológico e de sua divulgação para os diferentes públicos brasileiros, a partir da oferta de cursos, palestras e publicações⁴⁷ (CARNEIRO, 2009, p. 105).

E, mesmo que seja evidente que as condicionantes legais de proteção do patrimônio arqueológico e a consequente inserção da Arqueologia de Contrato no Brasil foram fatores que promoveram um impulso nos debates acerca da responsabilidade social e dos aspectos públicos da Arqueologia, entendo que esta ciência tem um compromisso social que lhe é inato porque seu objeto de estudo é público e o conhecimento arqueológico gerado pelas pesquisas é de uso comum do povo brasileiro.

Contudo, o fazer Arqueologia no Brasil ainda gera muitas interpretações, diferentes posturas, opiniões distintas e caminhos metodológicos diversos. Assim, quando se alcança a questão de relacionamentos com a sociedade, embora haja o reconhecimento de que a Arqueologia tem poder de atuação e que a sociedade pode ser também seu objeto de preocupação, não há planos de ação pré-estabelecidos, nem um tipo específico de público.

Ao discutir sobre isso, Holtorf destacou três modelos gerais relacionados às formas de atuação dos profissionais envolvidos com a Arqueologia Pública: o modelo da Educação, o modelo da Relação Pública e o modelo Democrático (HOLTORF, 2007 apud CARVALHO e FUNARI, 2009, s/p.).

No primeiro modelo, o da Educação, o profissional da Arqueologia é visto como o detentor do saber e da verdade. Os objetivos da relação estabelecida com o público resumem-se em esclarecer, sensibilizar e conscientizar, uma vez que os sujeitos são passivos no processo porque a relação que se estabelece é de mão única. Sendo assim, os profissionais que lidam com o conhecimento arqueológico são “missionários” que tentam preencher o vazio e o desconhecimento das pessoas ou reeducá-las, pois aprenderam errado (HOLTORF, 2007, p. 150).

Na segunda forma de atuação caracterizada por Holtorf, a de Relações Públicas, os profissionais buscam melhorar a imagem da Arqueologia, a fim de assegurar e justificar seus financiamentos. Tais ações são feitas através da mídia: TV, filmes, documentários e jogos de

⁴⁷ É válido reforçar que, em 1951, Paulo Duarte já atuava fortemente na busca pela informação e divulgação do conhecimento científico e da importância do patrimônio arqueológico. Tal esforço pode ser notado na iniciativa deste pesquisador em reunir verbas, junto à Universidade de São Paulo, para que Paul Rivet viesse ministrar um curso sobre as origens do homem. Segundo Duarte, o curso de Paul Rivet despertou grande interesse e foi publicado pela Revista Anhembi e pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. No entanto, a análise dos 13 anos de publicação da Anhembi revelou pequena abordagem do tema pré-história ou ações de Paulo Duarte neste campo, por conta da posição política do pesquisador. Com exceção de alguns editoriais, os artigos sobre o tema concentraram-se nos anos de 1961 e 1962, período correspondente aos cursos de extensão universitária e implantação do Instituto de Pré-História na Universidade de São Paulo (ALCÂNTARA, 2007, p. 180-181).

computador. Dessa forma, a Arqueologia torna-se um produto e o passado acaba sendo reduzido em algo simples demais, visto que a realidade referencial do público é mais importante do que a dos cientistas (apud CARVALHO e FUNARI, 2009, s/p).

Por fim, no terceiro modelo, o Democrático, a Arqueologia é encarada também como uma prática social a serviço das pessoas, de suas expectativas e de suas demandas. Nesse sentido, todos poderiam ser estimulados a se relacionar com esta ciência, não porque ela é detentora da verdade ou está ligada às aventuras cinematográficas, mas porque ela é um importante instrumento de leitura crítica do passado (HOLTORF, 2007 apud CARVALHO e FUNARI, 2009, s/p).

Ao seguir este último modelo de atuação no campo da Arqueologia Pública, é possível encontrar discussões no Brasil que destacaram a valorização do público, em seus conhecimentos, ideias e expectativas. Em linhas gerais, tais debates reforçaram a relevância de se pensar sobre outras percepções daquilo que o Estado e os arqueólogos denominam de patrimônio arqueológico (BEZERRA, 2012, p. 76-77); chamaram atenção para a importância de a pesquisa científica ser socialmente útil e fazer sentido para as comunidades locais (HILBERT, 2006, p. 100) e dos profissionais que atuam na Arqueologia Pública serem mais tolerantes (GNECCO, 2010, p. 99).

Diante das questões apresentadas é fácil notar que os percursos históricos, as diretrizes conceituais e os debates em torno da Educação Patrimonial e da Arqueologia Pública são distintos. Isso revela que a Arqueologia Pública não se restringe apenas às ações educativas, desenvolvidas em ambientes formais e não formais de ensino, aos materiais didáticos e de divulgação publicados. Ao contrário, as ações educativas pertencem ao universo amplo da Arqueologia Pública e são bases importantes para a atuação junto aos diversos sujeitos com os quais a Arqueologia se relaciona.

Por outro lado, mesmo que a Educação Patrimonial seja uma área distinta de saber, ela é ferramenta de trabalho da Arqueologia Pública e nas ações educativas os seus caminhos se entrecruzam. Num outro sentido, os profissionais envolvidos com tais atividades poderiam se valer das discussões, projetos, iniciativas e experiências da Educação Patrimonial para elaborar e aplicar suas propostas, mas isso não ocorre ou ocorre de maneira superficial.

Da parte da Arqueologia é comum ignorar-se o reconhecimento da origem, trajetórias, discussões, produções e experiências da Educação Patrimonial. Em outras palavras, é como se a Arqueologia tivesse apenas se apropriado do termo. A falta de reconhecimento alcança também o órgão federal do patrimônio. No IPHAN, a Educação Patrimonial ainda é

compreendida como uma atividade acessória e, segundo Cléo Oliveira, a situação fica mais complicada pela autonomia e falta de diálogo e integração que existe entre os departamentos do IPHAN central e as Superintendências Estaduais (SE). Sendo assim, os projetos educativos executados pelas SE's não são discutidos com a CEDUC e muito menos avaliados por este setor (OLIVEIRA, 2011, p. 29-30).

No que se refere aos projetos de Educação Patrimonial apresentados pela Arqueologia, em linhas gerais, são constituídos por três formas: terceirização das ações (contratação de profissionais especializados), o arqueólogo se responsabiliza pessoalmente pelas atividades educativas e a ação conjunta entre arqueólogo e educador na elaboração de programas educativos (BEZERRA, 2010, p. 1027), ressaltando-se que tais propostas são elaboradas a partir de critérios subjetivos, caminhos metodológicos distintos e atividades diversas. Nas palavras de Bezerra,

A primeira opção tem sido cada vez mais procurada pelos pesquisadores. Os projetos de longo prazo permitem a contratação desses profissionais e a realização de programas educativos de maior alcance. Para os autores, a participação desses profissionais é imprescindível, mas há que se sublinhar a importância da parceria com os pesquisadores responsáveis pela pesquisa, do contrário os materiais produzidos – sejam eles folders, cartilhas, livros, vídeos e as atividades concretas – acabam reforçando distorções na representação da Arqueologia (...). O segundo caso é bastante frequente e ocorre, principalmente, por três razões: 1) falta de recursos financeiros para contratar educadores; 2) não valorização da participação desses profissionais ou 3) vontade pessoal do pesquisador em se envolver e realizar o projeto educativo. Nestes casos, mesmo no último, verifica-se a não utilização de métodos adequados do ponto de vista lúdico e cognitivo. (...) o último caso embora ainda numericamente inexpressivo é o que tende a apresentar os melhores resultados. A parceria com educadores é fundamental nestes projetos. O estabelecimento de um diálogo entre a Arqueologia e a Educação além de ser benéfico para ambos os profissionais, permite que se tenha uma visão crítica do trabalho desenvolvido (BEZERRA, 2010, p. 1027).

A falta de clareza a respeito dos critérios acerca dos programas de Educação Patrimonial revela o contexto frágil em que são realizadas as ações educativas no âmbito da Arqueologia, marcadas muitas vezes pela falta de recursos financeiros para o desenvolvimento das atividades, pela ausência de planejamento adequado, o que incorre em atividades pontuais, sem perspectivas de diálogo e de continuidade, pela ideia equivocada de que as ações educativas são frutos de uma obrigatoriedade legal, que não pressupõe envolvimento e comprometimento por parte dos envolvidos (CARNEIRO, 2009, p. 130).

Nesse sentido, apesar de haver exemplos que demonstraram avanços no debate sobre as ações educativas de Arqueologia⁴⁸, Ferreira (2010, p. 99) destacou que ainda existem muitas propostas de Educação Patrimonial ligadas à Arqueologia de Contrato que reproduzem um tipo específico de procedimento: o arqueólogo é apresentado como o “herói” da trama, aquele que vem orientar, conscientizar e iluminar caminhos a respeito da consciência sobre o passado e das dúvidas sobre gestão no presente. Nesse caso, as comunidades são tratadas como coadjuvantes das investigações e nas ações educativas.

Além do mais, a aprovação de tais propostas, por parte do órgão regulador, concentra-se nos setores de Arqueologia das SE's ou no CNA, não havendo diálogos e nem troca de experiências e informações entre os setores responsáveis pela Educação Patrimonial e pela Arqueologia no IPHAN. Essa ausência de diálogos também é encontrada na própria Arqueologia, visto que há um descompasso entre o número de projetos de Arqueologia de Contrato autorizados e a divulgação das ações de Educação Patrimonial⁴⁹, fato que impossibilita avaliações críticas e sistemáticas, impede a troca de ideias e experiências e reforça a desvalorização das propostas educativas (BEZERRA, 2010, p. 1027).

Vale dizer que nesse novo cenário de delineamento de uma Instrução Normativa, as ações de Educação Patrimonial nos projetos de licenciamento também sofrerão mudanças, mas a inexistência de diálogos com a CEDUC e com os setores educativos de museus parece permanecer. Do que foi dito até o momento, os projetos de Educação Patrimonial promovidos pelos licenciamentos ambientais necessitarão envolver, além do patrimônio arqueológico, os bens patrimoniais acautelados (tombados e registrados) pelo IPHAN. Será determinado que tais projetos apresentem-se com uma estruturação pré-definida e que prevejam a participação de um educador e o envolvimento de distintos grupos sociais, sobretudo comunidades impactadas pelos projetos de desenvolvimento, funcionários envolvidos com a atividade ou empreendimento e comunidade escolar, a partir das redes de ensino público ou privado, enfatizando a participação dos professores das unidades selecionadas.

Frente às trajetórias históricas e diretrizes conceituais pontuadas, resalto a importância da Arqueologia Pública e da Educação Patrimonial para comunicação do conhecimento arqueológico. Destaco, no entanto, que tal comunicação, via ações educativas ou não, poderia ser enriquecida com a realização de estudos de público. Nesse sentido,

⁴⁸ Para consultar tais trabalhos verificar SOARES et al., 2003; AMARAL e FONSECA, 2004; OLIVEIRA, 2004; FERNANDES, 2007; CARNEIRO, 2009; ANGELIN, 2010; BEZERRA, 2011; ALFONSO, 2012; RODRIGUES e NISHIKAWA, 2013; SCHIAVETTO et al., 2013; MORAES WICHES, 2013 entre outros.

⁴⁹ André Penin dos Santos Lima afirmou em sua tese que muitos empreendimentos não realizam as ações educativas porque não dependem da renovação da Licença de Operação (LIMA, 2010, p. 90-91).

gostaria de expor um pouco mais sobre a Arqueologia atual, mais interessada na sua relação com a sociedade, na inclusão de outras vozes e no desenvolvimento de estudos de público, em específico, no ambiente escolar.

1.4. Em busca de uma Arqueologia que valoriza o público

À procura do modelo Democrático para pensar as ações educativas na escola, volto-me novamente às reflexões apresentadas por Holtorf. Este autor pontuou a importância de distinguir cuidadosamente os diferentes públicos que se relacionam com a Arqueologia, de elaborar propostas comunicacionais que considerem a relevância e os impactos do conhecimento arqueológico sobre os não especialistas, de reconhecer que todos deveriam ser convidados e de fato incentivados a relacionar-se com a Arqueologia e com o conhecimento que ela produz. Entretanto, nem todas as pessoas são interessadas pela Arqueologia pelos mesmos motivos que os pesquisadores porque, em geral, o público tem seus valores e prioridades específicos (HOLTORF, 2007, p. 158-159). Valorizar a perspectiva dos sujeitos e desenvolver estudos de público, nesse sentido, tornou-se premente na Arqueologia.

Para citar alguns exemplos, na Argentina, Alejandro Haber e Adrián Scribano, na década de 1990, propuseram um estudo de público que tinha como sujeitos os próprios arqueólogos, a fim de explorar as percepções e as representações que tinham sobre seu trabalho. Os autores investigaram os enfoques metodológicos que mais influenciaram a construção do conhecimento científico na época, como os participantes da pesquisa viam o objeto arqueológico e o passado, quais os símbolos e os conceitos que mais representaram a Arqueologia para os investigados etc. (HABER e SCRIBANO, 1993, p. 39-46).

Em sua tese de doutorado, Bezerra (2002, p. 10-11), ao tratar sobre a apresentação da Arqueologia para o público, alegou que tal apresentação é facilitada pela curiosidade que esta ciência desperta nas pessoas em geral. Sendo assim, afirmou que pesquisas de opinião pública são extremamente úteis, pois dão a medida exata da curiosidade e indicam os elementos que constituem o imaginário popular da Arqueologia. Para exemplificar, citou pesquisas de público realizadas no Canadá e nos Estados Unidos, na década de 1990, sobre os valores atribuídos aos objetos e sítios arqueológicos. Ainda no doutoramento, desenvolveu um estudo de público na escola (prévio e pós-intervenção) defendendo a necessidade de conhecer os sujeitos para melhorar as estratégias de alcance nos trabalhos de Arqueologia Pública (BEZERRA, 2002, p. 91).

Também há o exemplo da pesquisa realizada por Guimarães (2011) que, a partir de um questionário virtual, investigou como alguns brasileiros percebiam o patrimônio arqueológico do país e seus interesses em conhecer mais sobre o assunto, inclusive através do turismo. A pesquisa revelou que o público se interessava pela Arqueologia e pelo patrimônio arqueológico, mas as informações sobre esta ciência ainda eram escassas e limitadas, o que sugeriu que a Arqueologia precisaria de um esforço de divulgação (GUIMARÃES, 2011, p. 205).

Na mesma direção, Alfonso (2012, p. 222) destacou em seu trabalho de doutorado a importância dos estudos de público (denominados de “marco zero” e “pós-curso”). Tais estudos foram considerados pela autora como instrumentos avaliativos indispensáveis quando as propostas educativas de Arqueologia são pensadas e realizadas a partir de preceitos participativos.

Na esteira dessas discussões, outros debates apontam para não somente conhecer e enfrentar o público nas propostas de comunicação do conhecimento arqueológico, mas também reconhecer e legitimar seus discursos e suas visões sobre o passado e a cultura material na construção deste conhecimento.

Na América Latina, por exemplo, Londoño, ao discutir sobre outros sentidos da cultura material pré-hispânica na Colômbia, chamou atenção sobre a prática campesina da “*guaquería*” (busca por “tesouros”) e afirmou que os grupos envolvidos em tais práticas têm conhecimentos muito específicos sobre a paisagem e formas particulares de lidar e compreender os objetos. No entanto, a proteção jurídica aplicada ao patrimônio impossibilitava a democratização de outros discursos sobre o passado (LONDOÑO, 2003, p. 4).

Outro caso foi discutido por Herrera e Lane (2006) quando apresentaram a situação das pesquisas nos Andes Tropicais. Na localidade, os autores afirmaram que os arqueólogos deveriam posicionar-se frente a uma complexa rede de relações entre pessoas, lugares e passado. Deveriam igualmente lidar com sentimentos de invasão e violação do território (2006, p. 158). Ao apresentar diferentes histórias presentes nos discursos das comunidades locais, os autores afirmaram que, embora os conhecimentos tradicionais e arqueológicos difiram em seus contextos, meios e propósitos, a aproximação entre eles poderia oferecer ricas experiências para ambos os lados (HERRERA e LANE, 2006, p. 171).

Mais um exemplo foi oferecido por Rocabado quando discutiu as relações entre atacamenhos, arqueólogos e governo no norte do Chile (2007). A autora pontuou que desde a década de 1990 foi possível observar mudanças no governo chileno, que deixou para trás o

velho discurso de identidade nacional orientado a controlar e suprimir as diferenças culturais, para adotar uma política multi e pluricultural que não somente reconheceu a diversidade, mas está ajudando a construí-la. Nesse sentido, descreveu um novo cenário, onde indígenas emergiram como novos atores sociais, apontando demandas e lutas de significação e de poder em torno dos seus direitos culturais e dos recursos existentes em seus territórios (ROCABADO, 2007, p. 133).

Ao tratar o assunto e refletir sobre uma Arqueologia do futuro, as discussões apresentadas por Gnecco também são muito importantes. O autor evidenciou o debate em torno de uma Arqueologia que se preocupa em compreender o que é o passado e o que denominamos de patrimônio arqueológico para os indígenas. Ademais, sinalizou o dever dos arqueólogos em não tratar as comunidades locais como coadjuvantes, de considerar diferentes pontos de vista, de caminhar em busca da tolerância e da valorização da diferença, não de sua limitação ou neutralização (GNECCO, 2010, p. 96-99).

Voltando ao Brasil, Cabral e Saldanha (2008, p. 7), a partir das pesquisas arqueológicas em um sítio de megalitos no Amapá, destacaram a construção de vários discursos e interpretações sobre os vestígios. Os autores pontuaram a necessidade de considerar outras visões porque estas seriam também importantes no processo de construção de um discurso acadêmico menos autoritário.

Ferreira (2010, p. 96), ao defender que as comunidades locais eram agentes ativos nas investigações arqueológicas, destacou como trabalho essencial pesquisas etnográficas com tais comunidades, tanto para compreender as interpretações sobre a Arqueologia quanto para verificar como experimentam e negociam suas identidades em relação aos achados arqueológicos.

Bezerra (2012, p. 76) também chamou a atenção sobre o compromisso da Arqueologia em reconhecer e legitimar discursos não ocidentais sobre o passado. Em outra oportunidade, ao tratar da relação entre as comunidades locais na Amazônia e o patrimônio arqueológico, considerou a percepção tátil como elemento importante no reconhecimento e na apropriação dos objetos do passado. Ressaltou que investigações acerca das percepções sensoriais dos “outros” poderiam enriquecer as pesquisas e o conhecimento arqueológico (BEZERRA, 2013, p. 107).

Todas essas discussões são encontradas em diferentes campos disciplinares da Arqueologia (Arqueologia Pública, Colaborativa, Participativa, Híbrida, Simétrica, Multivocal, Descolonizada etc.). No entanto, independente de tais denominações, estes

debates apontam para a importância tanto da inserção de novas vozes na construção do conhecimento arqueológico quanto da consideração e valorização das percepções, ideias, conhecimentos e expectativas dos sujeitos na comunicação deste conhecimento. Por sua vez, revelam a iminente necessidade de desenvolver estudos de público, que deveriam ser realizados com sujeitos e em ambientes envolvidos direta ou indiretamente com as discussões patrimoniais, como no caso das escolas.

1.4.1. A Arqueologia, a escola e o público escolar

Ao lidar com os domínios da Arqueologia Pública no âmbito da comunicação via projetos educativos, um dos espaços mais importantes para o desenvolvimento de propostas que apresentam a Arqueologia a diferentes sujeitos é a escola. De acordo com Bezerra (2002, p. 55; 2006, p. 84-85), a escola não é apenas um lugar onde conhecimentos sistematizados são transmitidos, mas é também espaço onde valores, hábitos, visões de mundo e comportamentos são compartilhados. A escola, nesse sentido, é lugar de formação, de informação, de vivência e convivência, onde são constituídas práticas e saberes peculiares. Portanto, o espaço escolar é rico na diversidade de experiências.

Investigações que compartilham dessa mesma perspectiva ajudaram a revelar e confirmar a importância da escola para a Arqueologia, bem como a importância dos estudos de público nos espaços escolares. Nichols e outros autores, ao tratarem das relações entre a Arqueologia, a escola e os currículos escolares no nordeste da Austrália, afirmaram que a escola é um espaço de produção e reprodução cultural e que o conhecimento arqueológico tem condições de atender muitos objetivos dos programas educacionais e de abordar conteúdos que ultrapassam as noções básicas de História Antiga. Ademais, afirmaram a importância dos arqueólogos dialogarem com professores e comunidade escolar, no intuito de estabelecer parcerias formalizadas no sistema educacional (NICHOLS et al., 2005, p. 78).

Um exemplo de estudo de público na Austrália ocorreu não na escola primária, mas na Universidade de Sidney, com pouco mais de cinquenta alunos do segundo e terceiro anos do curso de graduação em Arqueologia. Esses sujeitos foram inscritos em uma disciplina de Arqueologia Pública e, através de um questionário, foram convidados a responder quais eram os benefícios públicos da Arqueologia para a sociedade. Como resultado foi identificada uma variedade de respostas que foram agrupadas em temas e subtemas. Em comum, tais respostas destacaram como maior benefício o contato com o conhecimento arqueológico. Ainda, a experiência investigativa proporcionou à autora importantes reflexões: a necessidade de

elaborar cuidadosamente os programas educativos, de direcioná-los para contextos educacionais e públicos específicos, de avaliá-los em termos de eficácia e de valorizar a Educação como uma área-chave da prática arqueológica, em especial no que se refere à perspectiva da aprendizagem (COLLEY, 2007, p. 34-35).

Do outro lado do mundo, mais precisamente em Belize, pequeno país localizado na costa nordeste da América Central, a arqueóloga Alicia McGill desenvolveu estudos sobre a relação entre a Arqueologia, a Educação e a escola e defendeu uma “etnografia da educação”. Pela perspectiva da Arqueologia Pública e Colaborativa, a autora entrevistou professores e entendeu que eles eram poderosos agentes culturais e que os mesmos tinham suas próprias concepções sobre o passado e percepções sobre a Arqueologia, que precisariam ser investigadas. Eles, igualmente, tinham conhecimentos das necessidades e preocupações de seus alunos e de sua comunidade. Além disso, conforme as discussões da autora, os docentes deveriam ser parceiros essenciais nos projetos de Arqueologia Pública e, nessa direção, seria interessante compreender seus desafios em sala de aula, as preocupações de sua comunidade e os interesses na pesquisa arqueológica (McGILL, 2011, p. 14).

A mesma autora, em outra publicação, apresentou os resultados de um estudo de público feito com alunos matriculados em duas escolas localizadas em pequenas comunidades rurais no centro-norte de Belize. Durante dez meses, ela acompanhou aulas e outras atividades escolares e realizou exercícios e entrevistas com os discentes. As atividades revelaram as ideias dos estudantes em relação aos arqueólogos, às suas ferramentas de trabalho, aos objetos que encontram e ao contexto onde realizam pesquisas. Em geral, entre as escolas foram identificadas diferenças porque uma encontrava-se mais próxima de um sítio arqueológico e os alunos já haviam presenciado o desenvolvimento de estudos na localidade. Outra, porém, estava mais distante e os estudantes apresentaram mais dúvidas e dificuldades (McGILL, 2012, p. 477).

Ainda sobre a investigação, McGill destacou que mesmo avaliações com grupos pequenos poderiam contribuir de forma significativa nos projetos de Arqueologia Pública. Para a autora, entender as percepções dos alunos a respeito da herança cultural, da Arqueologia e da cultura material ajudaria a ampliar as perspectivas de ensino e aprendizagem dos projetos arqueológicos educativos. Além disso, sinalizou que as crianças não apenas recebem os dados, elas consomem, negociam e se apropriam das informações de maneira criativa e inovadora (McGILL, 2012, p. 476).

Em um contexto mais próximo, na Venezuela, Gordones Rojas (2008) também acentuou o papel da escola como espaço de pesquisa para a Arqueologia. A autora destacou a

importância de questionar o quanto do conhecimento arqueológico está inserido nos livros didáticos e a relevância desse conhecimento para discutir a história do país e as questões ligadas às identidades dos grupos sociais. Ademais, verificou um distanciamento entre a Arqueologia e a educação formal, diagnosticado a partir do descompasso entre o conhecimento produzido pelas pesquisas arqueológicas e os conteúdos apresentados nos livros didáticos (GORDONES ROJAS, 2008, p. 14). Por fim, ressaltou que as investigações arqueológicas deveriam ser orientadas a ter uma utilidade social que transcende os círculos acadêmicos e que alcança as políticas públicas educacionais (GORDONES ROJAS, 2008, p. 19-20).

No cenário nacional, as pesquisas apresentadas por Cury (2006), Funari e Piñón (2004) e Bezerra (2002, 2011) são igualmente significativas. A primeira autora realizou um estudo de público com questionário para aferir o conhecimento que 298 estudantes de Ouroeste/SP, do ensino fundamental e médio, tinham sobre a Arqueologia e o passado pré-colonial brasileiro. A partir da pesquisa realizada com os estudantes, uma equipe interdisciplinar conceituou a exposição de longa duração do Museu Água Vermelha “Ouroeste: 9 Mil Anos de História”, buscando a interação entre os saberes arqueológico, museológico e o do público, elaborou o mapa cognitivo, os eixos temáticos e os objetivos da exposição e da ação educativa (CURY, 2006, p. 40-46).

De acordo com Cury, após a inauguração do museu, os mesmos estudantes que participaram da avaliação conceitual foram convidados para visitar a exposição. Em seguida, para avaliá-la. Nessa etapa os dados foram coletados por observação, técnicas de discussão em grupo e por meio de registros escritos (CURY, 2006, p. 46). Todos os dados permitiram avaliar a experiência integral do visitante e a ter uma visão da eficácia comunicacional da exposição (CURY, 2006, p. 48).

Funari e Piñón também já desenvolveram estudos de público em ambiente escolar e contribuíram com suas reflexões acerca das relações entre a Arqueologia, o patrimônio e as crianças em idade escolar. Os autores desenvolveram uma pesquisa em diferentes cidades do país com o objetivo de diagnosticar a capacidade da educação pública brasileira de discutir a ideia e o conceito de patrimônio aos estudantes. Participaram do estudo mais de 800 estudantes do ensino fundamental (FUNARI e PIÑÓN, 2004, p. 17) que responderam a um questionário composto por perguntas abertas e fechadas.

Em geral, a investigação sinalizou falhas na educação do conceito de patrimônio, pois os alunos demonstraram poucos conhecimentos sobre a temática patrimonial no Brasil, não identificaram patrimônios em contextos mais próximos de suas realidades e priorizaram a

cultura material comumente produzida pelos brancos, com especial atenção destinada às grandes construções em detrimento de outros tipos de vestígios deixados pelos negros e indígenas.

Bezerra, a partir de estudos de público, também tem apresentado importantes contribuições para a Arqueologia Pública. Em sua já citada tese, a autora aplicou entrevistas e exercícios com alunos (desenhos). Foram realizadas duas séries de entrevistas, a primeira no início do projeto, antes do contato com a Arqueologia na escola, e a segunda, três meses depois, na etapa de conclusão das atividades. O propósito da investigação, prévia e pós, foi avaliar a eficácia da ação educativa e verificar as mudanças de percepção, de representação e de atitudes relacionadas à Arqueologia (2002, p. 93).

Depois do trabalho, a pesquisadora concluiu que a realização de projetos educativos na escola justificava-se por várias questões. Entre elas: a relação distante entre público e patrimônio arqueológico, os equívocos publicados pela mídia, que ajudaram as crianças a confundir dados científicos com ficção, a pouca expressão do turismo arqueológico, a falta de monumentalidade do patrimônio arqueológico, a escassa discussão dos conteúdos sobre o período pré-colonial nos currículos e nos cursos de História (BEZERRA, 2002, p. 157).

Em publicação mais recente, a mesma autora apresentou o projeto de Arqueologia Pública desenvolvido na Vila de Joanes, Ilha do Marajó, e que teve como fio condutor pesquisas etnográficas⁵⁰. Segundo Bezerra, a Arqueologia Pública é uma forma de praticar a Arqueologia, na qual as narrativas locais sobre o passado deveriam ser consideradas na construção do conhecimento científico e não apenas como um conjunto de ações para o público (BEZERRA, 2011, p. 62).

Nesse sentido, foram desenvolvidas várias entrevistas com os moradores da localidade, inclusive com 11 crianças da Escola de Joanes, com idade entre dez a doze anos. Tais crianças, assim como os moradores mais velhos, têm o costume de coletar objetos arqueológicos nos quintais, nas ruas, no pátio da escola, na praia etc. para formar pequenas coleções. Durante as entrevistas foi diagnosticado que as crianças, apesar de citarem muito os indígenas e sua relação com os portugueses na ilha, não reconheceram qualquer relação de ancestralidade com as etnias que habitaram o local. Por outro lado, o imaginário infantil sobre a relação entre índios e portugueses alimentou o interesse das crianças por um tipo específico de objeto: as moedas localizadas dentro de um poço (BEZERRA, 2011, p. 66- 67).

⁵⁰ Segundo Bezerra (2011, p. 61), as reflexões acerca das relações entre a Arqueologia e a Etnografia ganham cada vez mais espaço na literatura arqueológica. Pesquisas conduzidas em distintos contextos têm possibilitado repensar o lugar da etnografia na pesquisa arqueológica. Sobre o assunto consultar Hamilakis e Anagnostopoulos (2009).

A partir dos exemplos apresentados, reafirmo a importância das escolas para o desenvolvimento de projetos de Arqueologia Pública, mais inclinados a investigar o público, porque a escola é espaço de circulação de saberes e conhecimentos, oferece uma variedade de agentes e multiplicadores patrimoniais e seus sujeitos ressignificam os conhecimentos transmitidos. Ademais, a interação entre a escola e os profissionais que atuam no âmbito da Arqueologia Pública poderia gerar valiosas experiências de aprendizagem recíprocas e construir parcerias duradouras.

Sob essas orientações, os profissionais que lidam com a comunicação do conhecimento arqueológico deveriam olhar de forma mais atenta para o espaço escolar, especialmente pela perspectiva da aprendizagem (com estudos de público prévios e pós), encarando a escola, o ensino e a comunidade escolar como importantes “chaves-sociais” que produzem, reproduzem e ressignificam a Arqueologia, o patrimônio e o conhecimento arqueológico.

Assim, mais do que desenvolver ações educativas, estudar a escola, os seus diferentes sujeitos e o processo educacional, entendendo-os como importantes interlocutores na comunicação do conhecimento arqueológico, tornou-se uma maneira estratégica para a Arqueologia conquistar mais espaço e participação no debate público.

Vale ainda dizer que, por enquanto, a escola é mais importante para a Arqueologia do que o contrário. Todavia, a tendência é que o ambiente formal de ensino passe a discutir mais os dados arqueológicos e outros assuntos relacionados à temática patrimonial, uma vez que a demanda desta instituição educacional não se restringe apenas à renovação dos métodos de ensino-aprendizagem, mas igualmente à incorporação e realização de trabalhos, disciplinas e discussões que valorizem o Patrimônio Cultural, conforme metas do **Plano Nacional de Cultura** (2011). Essa proposta prevê, para os próximos seis anos, o desenvolvimento de ações permanentes de arte e cultura, em pelo menos 100 mil escolas públicas brasileiras. E, ainda, a arte no currículo formal e conteúdos que enfatizem a cultura brasileira, as linguagens artísticas e o Patrimônio Cultural, em 100% destas instituições.

Diante do debate anteriormente apresentado, é possível observar que a escola é um contexto significativo para a Arqueologia. Entretanto, outras áreas de conhecimento também discutem a importância da escola e do processo de ensino-aprendizagem, bem como apresentam o estudo de público como um importante caminho metodológico para uma aprendizagem significativa. São elas, a Psicologia Cognitiva e a Educação Histórica, apresentadas a seguir.

1.5. Outras referências contemporâneas para o estudo de público na escola

A Psicologia Cognitiva interessou-se em estudar a escola e seu público desde a década de 1960, a partir das pesquisas de David Ausubel. Nesse momento, Postman e Weingartner (1969) refletiram sobre o papel da escola, que deveria preparar os alunos para viver em uma sociedade caracterizada pela mudança, cada vez mais rápida, de conceitos, de valores e de tecnologias (apud MOREIRA, 2000, p. 3). Tais reflexões apontaram que a escola ainda ocupava-se em ensinar a verdade, fixa e imutável, a certeza, com somente uma resposta certa, a diferença, de forma paralela e oposta, sendo o conhecimento entendido como algo transmitido e emanado de “entidades superiores”, devendo ser aceito sem questionamentos.

Em busca de uma aprendizagem significativa, Ausubel afirmou que só se poderia aprender a partir daquilo que já se conhece, isto é, se o objetivo é promover uma aprendizagem significativa seria preciso averiguar esse conhecimento e ensinar de acordo (AUSUBEL et al., 1980; AUSUBEL, 2003). Para este pesquisador, a aprendizagem significativa caracteriza-se pela interação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio. Nesse processo de interação, o novo conhecimento adquire significados para o aprendiz e o conhecimento prévio⁵¹ fica mais rico, mais elaborado em termos de significado, e adquire mais estabilidade (MOREIRA, 2000, p. 4).

Por essa perspectiva, o sujeito não é compreendido como receptor passivo. Ao contrário, ele deve fazer uso dos significados que já internalizou, de maneira substantiva e não arbitrária, para poder captar os significados dos materiais educativos. Em tal processo, o aluno tem condições de identificar semelhanças e diferenças e de reorganizar suas ideias. Num outro sentido, o aprendiz, aos poucos, constrói seu conhecimento (MOREIRA, 2000, p. 4).

O mesmo não ocorre quando há uma aprendizagem mecânica⁵², concebida como aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma associação a conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva (ALEGRO, 2008, p. 25). Nesse tipo de

⁵¹ Para Moreira (2000, p. 4), o conhecimento prévio é, isoladamente, a variável que mais influencia a aprendizagem. Entenda-se aqui conhecimento prévio o que o aluno já sabe (conceitos, símbolos, princípios, fatos, ideias, imagens) sobre determinada proposta de ensino (ALEGRO, 2008, p. 23-24). Ainda, nas palavras de Alegro, “Quando Ausubel refere-se ao conhecimento prévio, não o estuda por ele mesmo (...), mas tem como horizonte o processo de ensino e aprendizagem escolar. Em função desse processo é que considera necessária a identificação e o estudo dos conceitos iniciais relevantes – conceitos âncoras, subsunçores (...) presentes na estrutura cognitiva do estudante para que funcionem como estruturas integradoras de novos conteúdos ensinados na escola (...). Neste sentido, quando trata do conhecimento prévio, Ausubel está referindo-se à situação de ancoragem, ou seja, ao processo de integração de novos conteúdos (...) à estrutura cognitiva do sujeito” (ALEGRO, 2008, p. 39).

⁵² Alegro (2008, p. 25), citando Pontes Neto (2001) afirmou que a aprendizagem mecânica não deve ser desprezada porque há conteúdos que não podem ser modificados e são necessários no dia a dia.

aprendizagem, ainda muito estimulada na escola, novas informações são memorizadas pelos alunos, sem nenhuma reflexão e interação com as informações de sua estrutura cognitiva.

Entre a aprendizagem significativa e a mecânica, a primeira oferece algumas vantagens. Dentre elas: retenção por mais tempo, redução do risco de impedimento de novas aprendizagens afins, facilitação de novas aprendizagens, favorecimento de assimilações, do pensamento criativo e crítico e da aprendizagem como construção do conhecimento (ALEGRO, 2008, p. 26).

Na esteira dessas discussões e ao se buscar diálogos com a História, disciplina humana cujos objetivos aproximam-se da Arqueologia, também é possível perceber a preocupação e o interesse de valorizar as ideias e os conhecimentos prévios dos alunos. Tal discussão é encontrada no campo de conhecimento da Educação Histórica (Cognição e Ensino de História)⁵³, que, desde a década de 1990, se dedica a compreender como os alunos aprendem esta disciplina, incluindo-os, de fato, como sujeitos no processo de construção do conhecimento, interessando-se pelas suas ideias (ALEGRO, 2008, p. 14).

Pesquisas sistemáticas sobre o pensamento histórico de alunos⁵⁴ indicaram que eles têm condições de aprender sobre qualquer temática, abordadas de inúmeras maneiras, e que, ao contrário do que comumente se pratica, seria possível encarar a aprendizagem da História numa perspectiva qualitativa (BARCA, 2001, p. 14). Sendo assim, na mesma direção dos estudos da Psicologia Cognitiva, tais investigações têm concentrado sua atenção em princípios, fontes e estratégias de aprendizagem em História sob o pressuposto de que a intervenção do professor exigiria um conhecimento sistemático das ideias dos alunos por parte de quem ensina. Em linhas gerais, a proposta mais adequada seria colher as ideias prévias sobre determinado assunto, categorizar, intervir e coletar novamente, de modo a reconhecer o conhecimento elaborado pelo aprendiz (ALEGRO, 2008, p. 23).

Apropriando-me dos debates e das contribuições oferecidas pela Arqueologia, pela Psicologia Cognitiva e pela Educação Histórica, optei por desenvolver um estudo de público para investigar as ideias dos alunos de séries iniciais no município de Londrina-PR acerca de duas temáticas: a Arqueologia e a presença indígena na região. Como demonstrarei no próximo capítulo, a questão indígena em Londrina não é um assunto prioritário. Esse fato pode encontrar respaldo na própria formação histórica da cidade, fruto de um projeto de ocupação estrangeira, articulado pela Companhia de Terras Norte do Paraná, o que gerou

⁵³ A investigação em Cognição Histórica tem se desenvolvido com pujança em vários países, especialmente Inglaterra, Estados Unidos e Canadá. Outros países, no entanto, seguem na mesma esteira, como Portugal, Espanha e, mais recentemente, o Brasil (BARCA, 2001, p.13; GEVAERD, 2009, p. 34).

⁵⁴ Consultar Barca, 2007; Schmidt, 2008 entre outros.

exclusão e/ou negação da presença indígena na região. Além do estudo das ideias prévias, realizei uma intervenção pedagógica e um estudo posterior das ideias para verificar as mudanças, as permanências e o novo na estrutura cognitiva dos alunos.

Diante das reflexões apresentadas, acredito que tais dados poderiam contribuir significativamente na escolha dos assuntos, estratégias e parceiros mais adequados no desenvolvimento de propostas comunicacionais e de projetos educativos de Arqueologia. Os estudos de público ainda convidam os profissionais relacionados ao universo do conhecimento arqueológico a despir-se de atitudes preconceituosas em relação aos diferentes públicos da escola, a repelir visões que reforçam a Arqueologia como aventura e o passado como pacífico e harmonioso e, de acordo com as lacunas e as potencialidades identificadas, a atentar-se para a importância de diálogos com cursos de formação docente, formação continuada para professores e com as instituições museológicas.

Para encerrar a presente discussão, relembro que neste capítulo apresentei algumas mudanças no contexto de produção do conhecimento arqueológico, que partiram do interessante exclusivo em formar coleções, passaram pelas discussões teóricas sobre o que é Arqueologia e alcançaram os debates acerca das responsabilidades sociais e públicas desta ciência. Igualmente, tracei o caminho percorrido pelos debates em torno da preservação patrimonial, mostrando os passos dados pelos profissionais da Arqueologia e do IPHAN, que ajudaram na consolidação da legislação nacional de proteção do patrimônio arqueológico brasileiro. Em seguida, discuti as trajetórias históricas e pontuei algumas reflexões conceituais sobre Educação Patrimonial e Arqueologia Pública, com o intuito de reconhecê-las como campos de conhecimento e áreas de atuação diversas, porém inter-relacionadas, cujas trocas de experiências poderiam ser enriquecedoras.

Depois, apresentei os contornos da Arqueologia contemporânea, mais disposta a dialogar com a sociedade, a valorizar outras visões do passado, da Arqueologia e da cultura material e a desenvolver estudos de público, sendo a escola um local potencial de investigação. Finalizei os debates apresentando outras referências atuais que defendem a investigação e a valorização dos conhecimentos e ideias prévias do público escolar como fator determinante para uma aprendizagem significativa na escola. A partir de então, proponho avançar nos objetivos do trabalho, entendendo que um estudo de público não se constitui de maneira aleatória. Ao contrário, ele é construído dentro de um contexto histórico e sociocultural, que exige, a partir de suas especificidades, a escolha da amostra e dos instrumentos e a elaboração das hipóteses, como será apresentado a partir do capítulo 2.

CAPÍTULO 2 – Dos elementos do estudo de público: o contexto, a amostra, as hipóteses e os instrumentos

Um estudo de público tem seus objetivos e suas razões, não é aleatório, sempre ocorre inserido dentro de um contexto histórico e, ao mesmo tempo em que reflete, conduz muitas questões. Os objetivos e as razões que levaram à escolha de desenvolver um estudo de público na escola foram anteriormente apresentados. Sigo agora em direção a outras variáveis que compõem a investigação e que podem influenciar direta ou indiretamente seus resultados. Tratarei, num primeiro momento, de expor o contexto regional e local do estudo, considerando os elementos externos à sala de aula e à escola, que abrem possibilidades de mais entendimento sobre a investigação. Em seguida, partirei para o contexto de atuação direta da pesquisa, apresentando desde a escola e suas propostas educacionais até os detalhes do livro didático de História utilizado em sala de aula. Tais contextos são variáveis fundamentais e irão revelar, conjuntamente, um estado que contribuiu significativamente para a Arqueologia no Brasil, uma cidade cuja constituição histórica poderia ser um importante entrave para a discussão e aprendizagem das informações arqueológicas relacionadas à presença indígena na região, algo reforçado em espaços e ações culturais externas, uma proposta educacional que poderia ser enriquecida com dados arqueológicos, uma escola mais aberta à recepção de projetos de Educação Patrimonial do que à produção, o livro didático como instrumento prioritário no ensino e um distanciamento enorme entre o que é produzido pela Arqueologia e o que chega às escolas. Considerados os contextos como importantes variáveis, partirei para a apresentação da amostra, das hipóteses e dos instrumentos.

2.1. Das pesquisas arqueológicas no Paraná ao livro didático: contextualizando o estudo de público

2.1.1. Pesquisas arqueológicas no Paraná: apontamentos históricos e alguns resultados científicos

Ao apresentar um panorama sobre os estudos arqueológicos no Sul do Brasil, Noelli afirmou que a pesquisa arqueológica no Paraná⁵⁵ foi centralizada em poucas instituições (1999-2000, p. 224). A primeira delas foi o Museu Paranaense, fundado no ano de 1876 como uma instituição particular cujo objetivo era ser um museu agrícola. Entretanto, ainda no século XIX, manifestou vocação para tornar-se uma instituição de história natural e também o interesse em formar coleções arqueológicas e estudar grupos indígenas, numa perspectiva racial⁵⁶, especialmente por causa dos trabalhos de amadores (OLIVEIRA, 2002, p. 30-31).

Nesse sentido, no ano de 1882, colaborou com a “Exposição Antropológica Brasileira”,⁵⁷ destinando-lhe material arqueológico e etnográfico. O conjunto de material arqueológico concedido era composto por esqueletos, peças líticas procedentes de sambaquis, objetos de cerâmica e madeira advindos das missões e aldeamentos indígenas. A partir desse momento, as coletas feitas por amadores e a exposição de materiais arqueológicos inseriram o Museu Paranaense em uma nova perspectiva, cujas preocupações eram aumentar o acervo, selecionar os materiais e organizar as coleções (OLIVEIRA, 2002, p. 31-32).

Ainda segundo Oliveira (2002, p. 33), depois de uma fase de abandono, em 1938 o professor José Loureiro Fernandes foi nomeado diretor da instituição. Este professor procurou reorganizar o Museu, dividindo-o em seções que ficaram a cargo de especialistas da Faculdade de Filosofia e Letras do Paraná (hoje setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, UFPR). A partir de 1946, os especialistas retornaram à Faculdade.

Também vale dizer que os esforços de Loureiro Fernandes levaram, no final da década de 1940, à criação da Divisão de Patrimônio Histórico e Cultural, ligada à Secretaria de Educação e Cultura do estado do Paraná e, por consequência, à promulgação do Decreto nº 1.436, de 30 de maio de 1951, reservando para fins de pesquisa científica os sambaquis

⁵⁵ Para falar sobre a Arqueologia no Paraná um trabalho referencial é a dissertação de mestrado de Josilene Oliveira defendida em 2002, na Universidade Estadual de Maringá (UEM). A autora apresentou um balanço da produção arqueológica no estado entre 1876-2001, evidenciando as instituições de pesquisas arqueológicas, seus pesquisadores e publicações. Mais detalhes verificar em OLIVEIRA, 2002, p. 29-59.

⁵⁶ Sobre o assunto consultar Schwarcz, 2005, p. 113-136.

⁵⁷ Segundo Bruno (1999, p. 97), a “Exposição Antropológica Brasileira” foi organizada no Rio de Janeiro, em 1882, e reservou um considerável espaço para apresentação de objetos arqueológicos.

existentes no litoral paranaense, ameaçados por contínuos episódios de destruição (FERNANDES, 2007, p. 36).

Ainda no início da década de 1950, Loureiro Fernandes, unido aos professores universitários e ao Museu Paranaense, fundou o Instituto de Pesquisas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras para estimular a pesquisa acadêmica no meio universitário. Nesse sentido, entre 1952 e 1960, o Museu Paranaense permaneceu sob o comando do Instituto de Pesquisas, o que contribuiu para que a pesquisa arqueológica saísse do âmbito do Museu e fosse para a Universidade (OLIVEIRA, 2002, p. 33).

Tal fato colaborou para a criação do Centro de Ensino e Pesquisas Arqueológicas (CEPA⁵⁸) fundado em 1956 por José Loureiro Fernandes. Sua criação foi proposta com a finalidade de promover o ensino de Arqueologia e desenvolver pesquisas por todo o estado. Nessa direção, o CEPA realizou vários cursos de formação profissional, obedecendo à sua vocação didática.

Entre 1957 e 1962, ofereceu cursos de Arqueologia Pré-Histórica, Fundamentos da Arqueologia, Introdução à Pré-História da América, Ciências correlatas com a Arqueologia, tendo como professores ministrantes o casal de pesquisadores europeus, Annette Laming Emperaire e José Emperaire, Oldemar Blasi, Wesley Hurt, João José Bigarella⁵⁹, Peter Paul Hilbert entre outros.

Em 1964, o CEPA ofertou cursos e seminários para pessoas com alguma experiência arqueológica com o objetivo de consolidar conhecimentos teóricos e prática de pesquisa. Dessa forma, foi realizado o “Seminário de Pesquisa em Sítios Cerâmicos”, cuja orientação foi dada pelos arqueólogos norte-americanos Clifford Evans e Beth Meggers que contribuíram para a implantação do Programa Nacional de Pesquisas Arqueológicas⁶⁰ (PRONAPA). As ações do PRONAPA tiveram como principais representantes regionais os pesquisadores Igor Chmyz, que mapeou e realizou pesquisas em sítios por todo o estado, e José Wilson Rauth, que concentrou suas pesquisas nos sambaquis do litoral paranaense (OLIVEIRA, 2002, p. 62).

⁵⁸ Em 1985, o CEPA passou a se denominar Centro de Estudos e Pesquisas Arqueológicas mantendo a mesma sigla (OLIVEIRA, 2002, p. 44).

⁵⁹ João José Bigarella, sua esposa, Iris Bigarella, e Guilherme Tiburtius ofereceram expressivas contribuições para a pesquisa arqueológica no estado. Sobre o assunto consultar Tamanini, 1998, p. 184.

⁶⁰ O PRONAPA ocorreu entre os anos de 1960 e 1965. Este programa foi coordenado pelo casal Clifford Evans e Betty Meggers, que iniciou um processo de difusão das teorias empiristas. Nas palavras de Funari, “esse grupo formou uma confraria que passaria a controlar escavações, financiamentos, publicações, postos arqueológicos e em museus, e, não menos importante, limitar a difusão de perspectivas diversas. Mesmo estudiosos americanos, que tivessem posições interpretativas diferentes, históricas, foram sistematicamente impedidos de trabalhar” (FUNARI, 1998, p. 20; FUNARI, 2012, p. 2). No entanto, há pesquisadores (SOUZA, 1991; DIAS, 1995, p. 35) que afirmaram que este programa foi a base que implantou teorias e métodos científicos que permitiram uma padronização metodológica. Nesse sentido, teria possibilitado a construção de um quadro panorâmico sobre a pré-história do Brasil.

As atividades oferecidas pelo CEPA possibilitaram a realização de pesquisas arqueológicas sistemáticas no Paraná. Em 1966, Loureiro Fernandes afastou-se deste Centro de Ensino para se dedicar ao Museu de Arqueologia e Artes Populares de Paranaguá, hoje Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE) da UFPR, assumindo seu lugar o professor Igor Chymz.

No que diz respeito ao Museu de Arqueologia de Paranaguá, este foi o primeiro Museu universitário do Paraná, fundado no ano de 1962 também pelo professor Loureiro Fernandes, que estava motivado com o grande avanço das pesquisas arqueológicas no estado e encontrava problemas por conta do aumento das coleções e do acondicionamento dos acervos gerados. Nesse sentido, o objetivo primordial do Museu na época era receber o material arqueológico coletado durante as pesquisas, que antes era guardado no Museu Paranaense.

Conforme Oliveira (2002, p. 53), o professor Loureiro Fernandes ficou à frente da instituição até 1972 e lá passou a preocupar-se em programar exposições para o público que revelassem discussões de caráter tecnológico e funcional dos objetos. Entre 1972 a 1985, numa tentativa de transformar o Museu em um centro de pesquisa, a UFPR uniu o CEPA e o Museu, mas mesmo com essa incorporação o primeiro não foi desativado.

Na década seguinte, em 1996, foi criado um centro de pesquisa mais afastado da capital: o Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História da Universidade Estadual de Maringá (LAEE/UEM), cidade localizada no norte do estado do Paraná. Tal laboratório foi constituído por um grupo de pesquisadores de distintos departamentos e que integraram conhecimentos nas áreas de História, Antropologia, Geografia etc. A ideia inicial do LAEE surgiu a partir do “Projeto de Pesquisa Arqueológica do Noroeste do Paraná”, idealizado pelos professores Lúcio Tadeu Mota e Francisco Silva Noelli, que muito contribuíram para a compreensão sobre a ocupação humana no estado e para o desenvolvimento da pesquisa arqueológica (OLIVEIRA, 2002, p. 54).

Mesmo diante desse cenário, é importante destacar que no Paraná predominaram os relatórios de levantamentos regionais, que deram conta de quase todo o espaço do estado. Porém, há uma escassez de interpretação, resultado da crônica falta de arqueólogos. Ainda, entre as décadas de 1960 e 1990, as pesquisas no estado resumiram-se praticamente à Arqueologia de Contrato em detrimento de trabalhos acadêmicos (NOELLI, 1999-2000, p. 225).

Finalmente, vale dizer que nesse período foram realizados no Paraná alguns dos primeiros trabalhos de Arqueologia de Contrato do Brasil, como é o caso das pesquisas

coordenadas por Igor Chmyz nas Usinas Hidrelétricas (UHE's) de Salto Grande e Chavantes, ambas no Rio Paranapanema, entre os anos de 1965 e 1968, e na parte brasileira da Usina Hidrelétrica de Itaipu, entre 1975 e 1983 (MONTICELLI, 2005, p. 226).

Essa breve contextualização histórica regional teve como objetivos destacar a indispensável atuação do professor José Loureiro Fernandes na Arqueologia paranaense e sinalizar a importância do estado do Paraná para a Arqueologia Brasileira, evidenciando como importantes variáveis para o estudo de público aqui proposto:

- ✓ O Paraná é um estado que contribuiu com a Arqueologia Brasileira desde o século XIX;
- ✓ Antes mesmo da primeira legislação federal de proteção do patrimônio arqueológico, profissionais vinculados à Arqueologia já haviam se posicionado a favor da preservação e determinado a importância de pesquisar os sambaquis;
- ✓ Foi um dos primeiros estados a oferecer cursos de extensão no âmbito universitário para a formação de arqueólogos profissionais e
- ✓ Foi pioneiro no desenvolvimento de pesquisas arqueológicas de contrato no país.

No que diz respeito aos resultados científicos sobre a ocupação pré-colonial, supõe-se que entre doze e quinze mil anos, parte da região Sul do Brasil e do Nordeste da Argentina era ocupada por povos caçadores-coletores que, provavelmente, conviveram com a megafauna, como a preguiça-gigante⁶¹ e outras espécies que habitaram o território paranaense até cerca de seis mil anos, inclusive os campos de Curitiba e áreas circunvizinhas (PARELLADA et al., 2006, p. 22).

Esses primeiros povos, os paleoíndios, vieram das terras altas do centro e oeste sul-americano, áreas andinas e amazônicas, e encontraram um clima diferente do atual, mais frio e seco, com vegetação predominante de campos e cerrados. Foram produtores de grandes pontas de projéteis e, além da caça aos grandes animais, alimentaram-se de aves, mamíferos, reedores e peixes⁶².

Com o aumento da temperatura, há mais de dez mil anos, a ocupação de outros grupos de caçadores-coletores se intensificou. Pesquisas arqueológicas indicaram que esses grupos viveram em acampamentos temporários, inclusive em abrigos sob-rocha e se alimentaram da

⁶¹Segundo Parellada (2008, p. 118), deve ser destacado, conforme dados do paleontólogo Fernando Sedor (informação verbal, 2005), da UFPR, que a preguiça gigante e algumas outras espécies da megafauna habitaram o território paranaense até cerca de seis mil anos.

⁶² Informações sobre a Arqueologia do Paraná retiradas do *site* do Museu Paranaense. Mais informações, acessar <http://www.museuparanaense.pr.gov.br>. Consulta em 06 de agosto de 2012.

caça de animais e da coleta de frutos, raízes e mel. Tais grupos, chamados pela Arqueologia de Tradição Humaitá e Umbu⁶³, ficaram conhecidos pelos diferentes materiais lascados que produziram (PARELLADA et al., 2006, p. 23). Além disso, estudos quantitativos de suas indústrias líticas têm revelado uma notável estabilidade no sistema tecnológico e na escolha de matérias-primas por parte dessas populações (NOELLI, 1999-2000, p. 228).

Tanto a Tradição Humaitá quanto a Tradição Umbu não deixaram descendentes conhecidos historicamente. Por enquanto, da primeira tradição, é sabido que ocuparam todos os estados do Sul do Brasil e as regiões vizinhas do Paraguai e da Argentina. Pelos estudos arqueológicos, verificou-se também que essas populações possuíam características das culturas do tipo bando, compostas por pequenos grupos de 40 a 60 pessoas, que viveram em amplos territórios, tendo sua subsistência baseada em diversas fontes animais, provenientes da caça e da pesca, e vegetais, provenientes da coleta (MOTA, 2005, p. 13).

Em geral, a Tradição Humaitá corresponde a sítios pré-cerâmicos que têm uma grande porção de artefatos sobre blocos, onde se destacam bifaces, talhadores, enxós, raspadores, furadores, associados a uma grande quantidade de lascas. Os assentamentos característicos são sítios-acampamentos, multifuncionais e, mais comumente, a céu-aberto, próximos a cursos d'água. Concentraram-se em vales de rios, que possuíam cobertura de floresta tropical semi-úmida ou subtropical, ou seja, no Paraná situaram-se, principalmente, nos vales dos rios Paranapanema, Ivaí, Tibagi, Iguaçu e Paraná (PARELLADA, 2006, p. 36).

No que se refere à Tradição Umbu, os vestígios associados a esses grupos são as pontas de projéteis e resíduos de lascamento que apareceram distribuídos por toda região Sul, Uruguai e sul de São Paulo, nos mais distintos ambientes e ecossistemas (NOELLI, 1999-2000, p. 230). As populações ligadas à Tradição Umbu ocuparam, preferencialmente, as regiões de maior altitude nos planaltos, em especial, os interflúvios dos principais rios (MOTA, 2005, p. 13-14), arroios, banhados ou lagoas e, mais raramente, junto ao mar. No Paraná já foram registrados sítios arqueológicos dessa tradição nos vales dos rios Ribeira, Iguaçu, Tibagi, Ivaí, Itararé, Paranapanema, Serra do Mar e no litoral (PARELLADA, 2006, p. 33).

Outros grupos humanos se estabeleceram no litoral. Esses grupos de pescadores e coletores ocuparam uma extensa faixa entre o mar e a Serra do Mar, do Rio Grande do Sul à Bahia (MOTA, 2005, p. 14). Tais grupos construíram no litoral moradas temporárias para a pesca e a coleta de moluscos e ergueram verdadeiros morros artificiais, os sambaquis, com até

⁶³ Para consultar datações não calibradas da Tradição Umbu e da Tradição Humaitá ver NOELLI 1999-2000, p. 231-233; 239-240, respectivamente.

21 metros de altura. No Paraná já foram registrados mais de 300 sítios tipo sambaqui⁶⁴ (PARELLADA et al., 2006, p. 25).

De igual importância para compreender a ocupação humana nesse território, têm-se as pesquisas arqueológicas que trataram sobre a presença dos povos Jê no Sul do Brasil⁶⁵. Historicamente, esses povos são conhecidos como Kaingang e Xokleng, de matriz cultural Macro-Jê, falantes de línguas distintas e originários da região central do país.

Segundo Noelli (1999-2000, p. 241), a organização social dos Kaingang e dos Xokleng guarda semelhanças com padrões dos grupos Jê do Brasil Central, com sistemas duais, metades exogâmicas, bem como outros elementos sociais e políticos. É ainda importante destacar que os registros arqueológicos desses grupos no Sul apresentaram variabilidade devido aos processos de invasão e conquista dos seus territórios. Nas palavras de Noelli,

Primeiros os Guarani⁶⁶ que entre 2000 e 1000 AP foram empurrando-os para longe das proximidades dos grandes rios e principais afluentes, confinando-os nas terras mais altas e frias da região Sul. Num segundo momento, por volta de 700 AP, foram expulsos do litoral, também sendo empurrados pelos Guarani para cima do Planalto Sul Brasileiro (...) (NOELLI, 1999-2000, p. 241).

No entanto, vale ressaltar que a expansão e o domínio dos Guarani sobre a região Sul teve uma drástica mudança em sua configuração demográfica e no tamanho de seus territórios, especialmente a partir do século XVII, no momento de maior impacto da presença europeia. Tal presença gerou para os Guarani uma devastação de sua população, causada por epidemias, guerras, escravidão e fugas para outras áreas. O processo de desterritorialização dos Guarani facilitou uma redistribuição dos povos Jê do Sul, que se expandiram e passaram a dominar os vales do rio Tibagi, Piquiri e Ivaí, no estado do Paraná (NOELLI, 1999-2000, p. 242; MOTA, 2005, p. 16).

⁶⁴ Para mais detalhes sobre os sambaquis do litoral do Paraná consultar PARELLADA, 2006, p. 30-33.

⁶⁵ Esses povos, nos termos do PRONAPA, foram definidos como “Tradição Itararé”, “Tradição Taquara” e “Tradição Casa de Pedra” (NOELLI, 1999-2000, p. 240). Para consultar o mapa arqueológico Jê no Brasil Meridional, bem como as datações dos sítios arqueológicos verificar NOELLI, 2004, p. 33-35. Vale dizer que o professor Doutor Robson Rodrigues, durante a defesa desta pesquisa, pontuou que, apesar dessa possível associação, ainda não se têm estudos e pesquisas consistentes no Sul que relacionam Arqueologia e Etnologia e que de fato identifiquem elementos para se pensar continuidades históricas que permitam associações entre as tradições arqueológicas e os grupos étnicos Kaingang e Xokleng. No Simpósio “Arqueologia dos Povos Jê no sul e sudeste do Brasil” ocorrido em setembro de 2014 na Universidade de São Paulo tal debate ficou bem evidente.

⁶⁶ Os Guarani são os mais conhecidos em termos arqueológicos, históricos, antropológicos e linguísticos. Uma variedade de estudos comparados mostra que eles vieram das bacias dos rios Madeira e Guaporé. Desde então, ocuparam continuamente diversos territórios ao longo das bacias dos rios Paraguai e Paraná até alcançarem o território correspondente a Buenos Aires. Igualmente, expandiram-se para a margem esquerda do Pantanal, alcançando os atuais estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e mantiveram-se em tais territórios até a chegada dos primeiros europeus. Para mais informações consultar MOTA, 2005, p. 14-15.

De uma forma geral, a partir dos estudos arqueológicos já realizados e de alguns de seus resultados, foi possível supor que toda a região Sul, inclusive o Paraná, foi ocupada, sistemática ou ocasionalmente, por diferentes populações indígenas em momentos distintos e em todos os seus espaços (NOELLI, 1999-2000, p. 226).

Apesar disso, ao tratar sobre a presença indígena na região norte do estado⁶⁷, onde está localizada a cidade de Londrina, é necessário dizer que tal presença, ao longo de anos, foi desconsiderada por inúmeros discursos que afirmaram e reafirmaram a ideia de um “vazio demográfico”, ao contrário do que apontaram as pesquisas arqueológicas, as fontes e os estudos históricos.

No caso específico do norte do Paraná, as pesquisas arqueológicas realizadas por Igor Chmyz (CEPA), desde a década de 1970, Francisco Noelli (UEM), a partir de 1990, e outros pesquisadores indicaram a existência de mais de 460 sítios arqueológicos registrados até o momento no Cadastro Nacional de Sítios Arqueológicos (CNSA), IPHAN (conforme lista apresentada no **anexo B**, página 254).

Em tempos mais recentes (2010-2013), o Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história da UEM, a partir do grupo de pesquisa “Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações” tem realizado investigações tanto das populações pré-coloniais quanto de populações indígenas presentes ainda hoje, não de forma isolada, mas nas suas relações socioculturais.

Esse laboratório mantém a linha de pesquisa de Arqueologia denominada “Pesquisa arqueológica na bacia do rio Paraná”, cujo objetivo é fazer um reconhecimento geral da região noroeste para definir futuras áreas permanentes de pesquisa sistemática; também utiliza informações históricas, etnológicas, biológicas, geológicas e físico-químicas. Ainda, realizou pesquisas arqueológicas na Redução Jesuítica de Santo Inácio de Ipaumbucu, fundada em 1610 pelos padres da Companhia de Jesus e destruída em 1632 pelos bandeirantes paulistas⁶⁸.

⁶⁷ Do ponto de vista histórico, a colonização do norte paranaense é apresentada pela divisão desse território em três partes (ver **figura 14**, p. 103.1): o norte velho, ou norte pioneiro, localizado no nordeste do estado, que se estende do rio Itararé até a margem direita do rio Tibagi, cuja ocupação foi iniciada em meados do século XIX, desenvolvendo-se nas primeiras décadas do século XX. O norte novo, região que vai desde o rio Tibagi até as proximidades de Maringá, colonizado principalmente pela Companhia de Terras Norte do Paraná. Por fim, o norte novíssimo, que compreende a região que se estende das proximidades de Maringá até o curso do rio Paraná, ultrapassa o rio Ivaí e abarca toda a margem direita do Piquiri, colonizada desde 1940 até 1960 (CARDOSO, 2007, p. 6).

⁶⁸ Esse sítio arqueológico foi pesquisado por Oldemar Blasi, do Museu Paranaense, na década de 1960. Em 1970, Igor Chmyz, a partir das ações do PRONAPA, também efetuou um levantamento no vale do rio Paranapanema, registrando em seus relatórios os restos da redução. Em 2005, estudiosos da UEM ocuparam-se das pesquisas arqueológicas, da proteção da área da velha Redução dos jesuítas e da organização do acervo de coleção particular de um antigo morador, Benedito Alves de Almeida, que reuniu peças líticas e cerâmicas regionais. Para mais informações consultar BLASI, 1966 e MOTA, 2010.

Outras investigações também têm ofertado importantes contribuições para a compreensão da ocupação humana na região e para o desenvolvimento da pesquisa arqueológica. Como exemplos têm-se o estudo de Cláudia Inês Parellada, do Museu Paranaense, que recentemente caracterizou na região metropolitana de Londrina o sítio Fazenda Santa Dalmácia como uma das fundações da missão jesuítica de San Joseph⁶⁹, que funcionou entre 1625-1631 (PARELLADA, 2013, p. 10); e o trabalho de Aluizio Alfredo Carsten (2012), cuja pesquisa, a partir de resultados arqueológicos e de outras fontes, contrariou a ideia de “vazio demográfico” no norte pioneiro do Paraná e apontou que a presença indígena na região, no momento da colonização, foi marcada por lutas e resistências.

Os documentos históricos, igualmente, ajudaram a comprovar a presença indígena. Dois catálogos seletivos de documentos referentes aos indígenas no Paraná Provincial⁷⁰, publicados pelo Arquivo Público do estado, apresentaram mais de cem referências documentais sobre o aldeamento indígena São Pedro de Alcântara⁷¹, do século XIX, estabelecido em área vizinha ao que corresponde hoje o município de Londrina. Por volta de 1855, os primeiros habitantes indígenas dessa colônia foram os Guarani-Kaiowá trazidos do Mato Grosso (TOMMASINO, 2013, p. 14).

Ademais, depoimentos de funcionários da Companhia que colonizou a região fizeram menção à presença de índios, conforme transcrição a seguir:

⁶⁹ A fundação da missão jesuítica San Joseph esteve relacionada à dificuldade da Espanha em conseguir a submissão indígena. Segundo Haracenko (2007, p. 99), o governador do Paraguai propôs ao rei Espanhol que a pacificação dos indígenas fosse feita pelos padres jesuítas. Com essa sugestão aceita, a Província do Guairá foi criada em 1608, abrangendo terras do ocidente paranaense. Tais reduções chegaram a leste, até o rio Tibagi, ao norte, até o rio Paranapanema, ao sul, até o rio Iguaçu e a oeste, até o rio Paraná. Em seu apogeu, entre 1620-1640, a província do Guairá chegou a contar com 13 reduções, abrigando mais de 100 mil índios Guarani. No entanto, os portugueses, temerosos contra a expansão do domínio espanhol, investiram contra as reduções numa guerra sem tréguas e, a partir da segunda metade do século XVII, estava completamente destruída a obra jesuítica no território do Guairá (HARACENKO, 2007, p. 101). Sobre a identificação deste sítio arqueológico, a informação foi concedida durante a palestra “Missões Jesuíticas do Guairá – 1610-1631”, proferida por Cláudia Inês Parellada, que ocorreu no dia 03 de agosto de 2011, no município de Cambé-PR.

⁷⁰ As publicações são “**Catálogo seletivo de documentos referentes aos indígenas no Paraná provincial: 1853 – 1870**”, publicado em 2007 e “**Catálogo seletivo de documentos referentes aos indígenas no Paraná provincial: 1871 – 1892**”, publicado em 2009. Ambos os catálogos estão disponíveis no *site* <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=61>, acesso em 15 de janeiro de 2013.

⁷¹ De acordo com o catálogo de 2007 (p. 26), “o aldeamento São Pedro de Alcântara está situado à margem esquerda do rio Tibagi (...). Localizado junto à colônia militar do Jataí, o aldeamento era denominado, nas correspondências da província do Paraná e do Império, de Colônia de Indígenas do Jataí, “com a invocação de S. Pedro de Alcântara”. O sertanista Joaquim Francisco Lopes, que na década de 1840 começou a prestar serviços exploratórios para o Barão de Antonina, foi um dos fundadores da colônia militar do Jataí e do aldeamento a ela anexo, tendo sido, provavelmente, o primeiro administrador deste último”. Ele abrigou índios Guarani-Kaiowá e Kaingang e, com a morte de frei Timotheo, em 18 de maio de 1895, a colônia chegou ao fim. Os índios Kaingang foram para o aldeamento de São Jerônimo ou para seus territórios na serra de Apucarana (em 1900, nessa localidade, foi criado o posto indígena Dr. Xavier da Silva), e os Guarani-Kaiowá deslocaram-se para seus territórios às margens dos rios Paranapanema e das Cinzas.

Certa vez paramos na estrada para encher de água o radiador de nosso fordeco e de repente ouvimos de todos os lados, vindo da mata, o som de paus batendo nas árvores. **Eram índios que então existiam nos arredores do que viria a ser nossa progressista Londrina de hoje.** Isto foi em 1930. Lembro-me bem de que todos queriam correr, mas eu os acalmei e disse que fizessem tudo com naturalidade. Ouvíamos os índios mas não podíamos vê-los (...) (Colonização e desenvolvimento do Norte do Paraná, WACHOWICZ, 2001, p. 356).

É também possível encontrar na produção historiográfica das três últimas décadas referências à presença de populações indígenas e à resistência contra o processo de ocupação. Os estudos de Monbeig (1984) e Paz (1991) exemplificaram essas questões. Nas palavras destes autores,

Entrando nas matas dos planaltos ocidentais, os fazendeiros lá encontraram os índios. Eram estes de todo separados do movimento de expansão, economicamente. Todavia, **foram eles os verdadeiros pioneiros**, se nos ativermos ao sentido mais restrito da palavra, **pois que foram os primeiros a queimar a mata e a aproveitar o solo** (MONBEIG, 1984 apud RAMOS e ALVES, 2008, p. 182; grifos meus).

Ficavam os índios à espreita dos desbravadores, aproveitando-se da desatenção destes para atacá-los, apoderar-se de suas armas e utensílios (...). Por seu turno, **respondiam os pioneiros aos ataques dos índios com igual brutalidade** (MONBEIG, 1984 apud RAMOS e ALVES, 2008, p. 183; grifo meu).

Cumprе frisar a presença dos habitantes da região, índios e cablocos, na época em que a Companhia de Terras do Norte do Paraná – CTNP – articula sua colonização (PAZ, 1991, p. 27 apud RAMOS e ALVES, 2008, p. 182; grifo meu).

Tais estudos históricos apontaram que o projeto colonizador foi violento e contou com a resistência dos índios que, de igual modo, revelou-se hostil. Segundo Ramos e Alves (2008, p.183), a Companhia Colonizadora da região confirmou essa presença e classificou a retirada e o deslocamento desses grupos para reservas⁷² como “limpeza de área”. Mas poucas são as fontes que relataram as lutas entre os desbravadores e os indígenas no norte do Paraná. Em verdade, segundo Tommasino (2013, p. 15), com a morte do diretor do aldeamento São Pedro, Frei Timotheo, em 1895, produziu-se um grande silêncio a respeito da presença e da

⁷²A região norte do Paraná conta com cinco reservas: Laranjinha e Pinhalzinho, habitadas por grupos indígenas Guarani, Apucarantina e Barão de Antonina, por Kaingang e São Jerônimo da Serra, onde vivem povos Guarani, Kaingang e Xetá. Ressalta-se que a reserva do Apucarantina, que conta com o maior número de Kaingang no norte do Paraná, está sob a jurisdição da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), mas com administração regional de Londrina (ver **figura 13**, página 103.1).

resistência indígena na região do rio Tibagi. Iniciou-se um período de obscuridade histórica ainda não revelada⁷³. Tal silêncio foi amparado na ideia de que as terras ficaram vazias.

Esse mesmo silenciamento do passado parece estender-se aos tempos atuais. Em Londrina, o indígena é sujeito facilmente reconhecido no centro urbano, uma vez que este município do Paraná é o que concentra o segundo maior número de indígenas que vivem no centro da cidade (aproximadamente 587), perdendo apenas para a capital do estado, Curitiba, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010⁷⁴. Apesar do número relativamente baixo, é preciso também considerar os índios que moram em aldeias na zona rural, mas que passam boa parte da semana em esquinas da cidade, vendendo balaio ou pedindo esmolas.

Os dados citados revelaram outra variável importante para o estudo de público: a questão indígena em Londrina é um problema crônico⁷⁵, mas ainda de pouca discussão. Na ocasião em que o estudo de público foi desenvolvido, raramente ouvia-se falar sobre o assunto, nos debates políticos, nos meios de comunicação, nas instituições culturais etc. Tal “mascaramento” contribui para que o silenciamento histórico se prolongue mesmo com dados científicos que comprovaram a existência de grupos indígenas na região, o que revela que ainda resiste o discurso do “vazio demográfico”, da modernidade e do pioneirismo, como será apresentado com mais detalhes a seguir.

2.1.2. O “vazio demográfico” e a cidade de Londrina

Ao discutir a Arqueologia no Sul do Brasil, Noelli afirmou que entre o século XIX até a década de 1990, as linhas de pesquisa foram poucas e, na maioria dos casos, com

⁷³ Sobre alguns enfrentamentos noticiados entre Paraná e São Paulo, Tommasino afirmou que no primeiro estado, “entre 1927 e 1930, pelo menos três expedições organizadas pelo SPI - sendo uma com a participação da Companhia de Terras Norte do Paraná-CTNP - contrataram famílias kaingang de São Jerônimo e do Posto Apucarana para fazer a atração dos Kaingang arredios que viviam na região dos rios Laranjinha e Cinzas. O último grupo arredio a ser conquistado era Xetá e vivia na Serra de Dourados no atual município de Douradina nos anos 50. Nos anos 60, já tinha sido exterminado. Quando esses grupos foram atraídos e submetidos, estes já tinham experimentado diversas formas de violência: em 1911 fazendeiros pagaram bugreiros (matadores profissionais de índios) que praticaram genocídio de vários Kaingang da região do rio Cinzas. O fato foi (...) divulgado pela imprensa da época e foi instaurado um processo na Comarca de Jacarezinho que chegou a identificar os mandantes e os assassinos, porém, os réus nunca foram punidos. Em 1923 foi denunciado um genocídio de outro grupo kaingang na Serra da Pitanga e também não houve punição dos culpados. No Estado de São Paulo houve um massacre de índios Kaingang em 1914” (TOMMASINO, 2013, p. 15-16).

⁷⁴ Informações retiradas da reportagem de Bruna Komarchesqui, “Censo aponta menos índios vivendo na cidade”, do **Jornal de Londrina**, de 19 de abril de 2012.

⁷⁵ Os dados vinculados na TV (RPCTV), na reportagem “Aldeia Urbana”, em 22 de janeiro de 2013, apresentaram indígenas vivendo em acampamentos na área urbana de Londrina, em condições miseráveis. Esses grupos migram para a cidade em busca de suprir necessidades básicas como saúde, alimentação, moradia e, sem assistência, passam a mendigar e a vender artesanatos. A reportagem indicou que o número de indígenas cada vez aumenta mais. Para tentar encontrar as causas desse deslocamento e buscar soluções compatíveis, foi criada, no final de 2012, uma comissão dirigida pelo Procurador da República João Akira Omoto, em parceria com o Ministério Público Federal, Estadual, representantes da FUNAI, da prefeitura e do Conselho Tutelar. Segundo o presidente da comissão, um dos principais objetivos é a criação de um local de encaminhamento das famílias indígenas, visto que o único espaço existente na cidade, o Centro Cultural Kaingang, foi desativado em 2011 por inúmeras razões, entre elas, a interdição pela vigilância sanitária.

problemáticas derivadas de modelos construídos para resolver questões de outras partes do Brasil ou de outros países⁷⁶. Conforme este autor, os indígenas do Sul do Brasil e suas histórias não foram alvos dos arqueólogos (1999-2000, p. 222). Em suas palavras,

Até hoje poucos pesquisadores (...) refletiram sobre o processo histórico, e só recentemente surgiu uma nova geração que abandonou interpretações ingênuas ou mecânicas, que (...) desconsideraram os problemas derivados dos contatos, ignorando inúmeras guerras travadas entre índios e brancos, as epidemias (...), a formação da sociedade nacional (...). Nesse sentido, **serve o exemplo legado por Mota (...), que mostrou como os historiadores paranaenses construíram uma interpretação que simplesmente desconsiderou os povos indígenas, inventando a ideia de um vazio demográfico naquele estado (...)** (NOELLI, 1999-2000, p. 223; grifo meu).

Tratando especificamente a ideia do “vazio demográfico” no norte do estado, Mota, ao abordar a história épica do povo Kaingang, no período de 1769-1924, analisou a formação desse discurso nas terras paranaenses. Segundo este autor, a evidente presença indígena no Paraná não foi registrada pela história da região, onde na maioria dos discursos oficiais, nos livros didáticos, nas obras sobre o pioneirismo no norte do estado e nos trabalhos acadêmicos que trataram a ocupação regional, a partir de 1930, é comum encontrar-se a afirmação de que essas terras eram “devolutas”, “selvagens”, “desabitadas”, “estavam abandonadas”, “virgens”, “selváticas”, “sertão bravio” (*vide figuras 1 e 2*) (MOTA, 2009, p. 14).

A construção do discurso do “vazio demográfico” revelou que, quando a região norte paranaense foi incorporada ao sistema produtivo brasileiro, através das frentes pioneiras de colonização, a expansão capitalista impingiu o ideário de que o processo colonialista foi construído de forma harmoniosa e pacífica, e essa região foi projetada pela história oficial das companhias colonizadoras, pelas falas governamentais, pelos pesquisadores da época (sociólogos, geógrafos, historiadores etc.), pela historiografia sobre o estado do Paraná e, finalmente, pelos livros didáticos, como espaço improdutivo, pronto a ser ocupado por colonos que levariam o progresso (HARACENKO, 2007, p. 84).

Sendo assim, a partir de 1925, iniciou a ocupação definitiva do grande território do norte paranaense, doravante chamado de norte novo e novíssimo, indo desde a margem

⁷⁶ É importante destacar que, a partir da década de 1950, a Arqueologia profissional no Sul foi orientada por um pressuposto sugerido por Beth Meggers, onde a proposta era tratar a cultura de um modo artificialmente separado dos seres humanos. A adoção de tal princípio justificou, segundo Noelli (1999-2000, p. 222), uma interpretação hermética e refratária em relação às ideias e aos fatos do panorama americanista, instrumentalizando uma estratégia de seleção de dados que ignorava a maioria das informações históricas, linguísticas e etnográficas preexistentes e os resultados de pesquisadores movidos por outras ideias. Nas palavras deste autor, “(...) a geração que se profissionalizou nos anos 60, formada apenas para desempenhar tarefas técnicas, como coletar e analisar amostras, adotou sem questionar os esquemas interpretativos modelados por Meggers e Evans a partir das ideias originais de pesquisadores do século XIX, início do século XX e do determinismo ecológico da Amazônia (...)” (NOELLI, 1999-2000, p. 223).

Figura 2 – Planta da Viação do estado do Paraná, 1908.

Em destaque a indicação “Entrada do sertão”.

Extraído de Instituto de Terras, Cartografia e Geociências – ITCG, **Coletâneas de Mapas Históricos do Paraná**. Disponível em <http://www.itcg.pr.gov.br/arquivos/File/mapa16.jpg>. Acesso 13 de abril de 2014.

esquerda do rio Tibagi até as barrancas do rio Paraná e, de acordo com Mota (2005, p. 69), a situação dos indígenas que por ali viviam (Kaingang, Guarani e Xetá) tornou-se cada vez mais preocupante, até ficarem nas reservas. Conforme relatou o autor,

Com o advento da República, o Estado passou a ter o domínio sobre o que considerava terras devolutas. No caso paranaense, o norte, oeste e sudoeste foram considerados terras devolutas pertencentes ao Estado, que as cedeu, através de concessões, para as grandes companhias colonizadoras. Estas companhias promoveram a ocupação da região em um ritmo acelerado jamais visto na história; em menos de trinta anos tudo estava desmatado e ocupado com vilas, cidades e grandes plantações de café (MOTA, 2005, p. 69).

A ideia de “vazio demográfico” foi reforçada pela produção acadêmica entre as décadas de 1930 e 1960, pois o norte do estado foi alvo de visitas, excursões e passeios científicos (MOTA, 2009, p. 27). Os relatórios dessas visitas foram publicados por geógrafos, sociólogos e historiadores e reforçaram a questão de terras desabitadas. Como exemplo, tem-se o estudo de Bernardes (1950) que, ao referir-se ao estado do Paraná afirmou o seguinte,

A maior parte da população do Paraná situa-se no planalto, concentrando-se a sudeste e reduzindo-se consideravelmente para o oeste onde se encontram, atualmente, **reservas de terras virgens**, muitas das quais devolutas (BERNARDES, 1950 apud MOTA, 2009, p. 28; grifo meu).

Na mesma direção, Prandini, ao publicar um trabalho sobre Geografia Urbana, na década de 1950, e discorrer sobre a cidade de Londrina, usou as seguintes palavras,

Essa população cresceu a princípio muito lentamente, o que é natural: **Londrina era uma cidade “boca do sertão”**, a primeira a ser construída numa zona praticamente desconhecida (PRANDINI, 1951 apud MOTA, 2009, p. 30; grifo meu).

Martins, em sua obra que discutia o homem paranaense, **Um Brasil Diferente**, definiu o Paraná como ele idealizou, plasmado no imigrante europeu, tendo sua origem a partir de um vazio, que depois foi preenchido com “pedaços” de outros povos (MARTINS, 1955 apud MOTA, 2009, p. 42). Em suas palavras,

Assim é o Paraná. Território que, do ponto de vista sociológico, acrescentou ao Brasil uma nova dimensão, a de uma civilização original construída com pedaços de todas as outras. Sem escravidão, sem negro, sem português e sem índio, dir-se-ia que sua construção humana não é brasileira (MARTINS, 1955 apud MOTA, 2009, p. 42).

Ainda segundo Mota (2009, p. 55), as ideias de desenvolvimento e ocupação por conta do plantio do café, mostradas nas produções científicas, foram reproduzidas nos livros

didáticos. Livros como **Pequena História do Paraná**, de 1950, **Geografia e História do Paraná**, de 1963 entre outros, trouxeram a imagem de um vazio que foi ocupado e desbravado por migrantes e imigrantes. Essas obras destacaram o papel dos pioneiros, sinônimos de “primeiros”, que enfrentaram como perigos nas terras novas os animais selvagens, os insetos e as aves, que destruíam muitas vezes o plantio do café⁷⁷.

Londrina, então, surgiu no ano de 1934, enquadrada no discurso do “vazio demográfico” e de desenvolvimento por conta da produção cafeeira. A colonização de suas terras ficou sob a tutela da Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP), subsidiária da firma inglesa *Paraná Plantations*, que, para chamar a atenção dos compradores⁷⁸, revendeu as terras concedidas pelo estado como pequenas e médias propriedades. Também para atraí-los, a CTNP investiu no planejamento urbanístico da cidade e nas inúmeras propagandas veiculadas na época.

Sobre o planejamento urbano, a área de Londrina correspondia a aproximadamente 120 alqueires, com uma previsão para abrigar 30 mil pessoas, número que foi superado já na primeira década de sua colonização. O desenho urbano da cidade revelou uma adaptação à topografia local e foi resultado de uma definição de elementos estruturados em sua malha urbana: as vias de circulação, rodovias e ferrovias delinearam a sua configuração. No entorno do núcleo central foram definidas áreas periféricas, constituídas por chácaras, sítios e propriedades maiores. Tudo isso para abastecer a cidade com produtos hortigranjeiros. Esse planejamento era considerado arrojado para a época (LINARDI, 1995, p. 128).

No que se refere às propagandas promovidas pela CTNP, veiculadas em jornais e panfletos especialmente, essas foram intensas, variadas e atraentes, o que dá a sensação de que Londrina nasceu do *marketing*, antes mesmo desta palavra ser conhecida (FERREIRA e SIMON, 1988, p. 340). Tais propagandas exaltaram a fertilidade das terras e a salubridade das águas, as facilidades nas formas de pagamento dos lotes, a riqueza possibilitada pela agricultura, a presença de ferrovias entre outras coisas⁷⁹ (ver **figura 3**).

⁷⁷ Nos livros didáticos, a colonização do norte do Paraná foi amparada no ato heroico de homens fortes, desbravadores, os modernos bandeirantes (MOTA, 2005, p. 78), vistos como homens que vinham na frente, descobrindo e destruindo os obstáculos, e preparando o caminho para a implantação da civilização. A chegada do “pioneiro” nos sertões significava o início do progresso.

⁷⁸ O plano inicial dessa Companhia de Colonização era vender as terras do norte do Paraná aos curdos do Iraque para a produção de algodão, proposta advinda de uma visita de economistas ingleses em 1924. No entanto, uma forte campanha contrária a essa imigração foi desencadeada pela imprensa curitibana e carioca. Com o fracasso da proposta inglesa, paulistas, mineiros, nordestinos e outros estrangeiros, tais como japoneses, italianos, alemães, espanhóis, poloneses etc., foram os maiores beneficiados com a aquisição de terras no norte paranaense (WACHOWICZ, 2001, p. 269).

⁷⁹ Alguns exemplos de propagandas da década de 1930: “A SAÚVA, praga mais terrível das zonas cafeeiras do Brasil, Não EXISTE no Norte do Paraná e muito menos nas TERRAS DESTA COMPANHIA”; “Sinta a alegria

Figura 3 – Propaganda do Jornal “Paraná Norte”, Londrina, 1938.

Paraná-Norte

Director-Proprietario: H. PUIGGARI COUTINHO

ANNO IV Londrina, 2 de Abril de 1938 NUM. 181

Dr. João Figueiredo
Medico
Clínica de adultos e cre-
anças - Partos - Attende
chamados para fóra.

TERRAS ROXAS MAGNIFICAS

E

Livres do flagello da saúva

Em clima esplendido * Altitude propria para café

AGUAS PURISSIMAS

Optimas rodovias com acesso para todos os lotes vendidos e por vender

INVEJAVEL SERVIÇO DE OMNIBUS

A MAIS ESTUPENDA RESERVA DE TERRAS ROXAS DO BRASIL

VENDAS COM FACILIDADES NO PAGAMENTO

Séde:
LONDRINA
(21 horas de S. Paulo)

€. F. S. Paulo-Paraná

Comp. de Terras

Norte do Paraná

ESCRITORIO
CENTRAL
S. PAULO
Rua 3 de Dezembro 48-20. andar
Cx. postal 2771-End. Teleg. Cianorte

Quem adquire um lote de terras da Companhia pode ter a certeza de que

plantando dá...

Dá e colhe com abundancia: café, milho, algodão, arroz, feijão, batatas, etc.

Londrina, séde da Comp. é uma cidade de hontem e já possui 1.500 casas e agua en-
canada; é sede de comarca, etc. etc. Além disso tudo é um centro commercial de primeira ordem.
Adquirir um lote, quanto antes, é obter sua independencia economica. Ha terra boa
para todos. Desde o pequeno sitiante ao fazendeiro mais opulento.
No Norte do paraná está 'um futuro immenso para todos, numa terra esplendida e
que recompensa prodigiosamente os que trabalham.

Segundo Leme (2013, p. 76), a repercussão das propagandas movimentou pessoas no Brasil e no exterior. Milhares de migrantes e imigrantes se deslocaram em busca das terras paranaenses. Em poucos anos, uma vila de casas de madeira surgiu no meio da floresta. Entretanto, muitos que vieram, ainda que tenham confirmado a fertilidade das terras, seus preços baixos e melhores oportunidades de vida, contrastaram com a dura realidade de uma vila ainda isolada porque, ao contrário do que as propagandas anunciaram, as estradas eram precárias e intransitáveis em época de chuvas. Ademais, a poeira da terra roxa, em dias de seca, e a pouca variedade de alimentos transformaram o sonho de muitos compradores em pesadelo.

Mesmo com todas as dificuldades, a formação do discurso do “norte do Paraná”⁸⁰ e da cidade de Londrina foi amparada nas ideias de progresso, modernidade e pioneirismo, dando a sensação de grande êxito no futuro para aqueles que se aventurassem por aquelas terras. Do ponto de vista político e econômico, tal narrativa foi usada pela elite cafeeira para reforçar seus objetivos e interesses nas esferas municipal, estadual e federal (LIMA e ZARPELÃO, 2008, p. 212).

Do processo de constituição histórica de Londrina é ainda possível afirmar que tudo foi absolutamente planejado. Inclusive, seu próprio nome que significa “pequena Londres”, foi sugerido por capitalistas paulistas que pretendiam agradar aos ingleses (WACHOWICZ, 2001, p. 270) e legitimar o ideário de uma cidade europeia, sobretudo moderna, fruto de uma missão histórica protagonizada pelos pioneiros (FERREIRA e SIMON, 1988, p. 337-339).

O mesmo discurso de modernidade e pioneirismo ainda resiste na cidade. Desde os símbolos municipais, brasão e bandeira⁸¹, até os equipamentos de utilidade pública (cabines telefônicas e relógios) e lazer (*shopping*)⁸² evocam ou reverenciam a origem inglesa do município.

de viver e prospere no norte do Paraná”; “Facilidade de pagamento em prestações módicas, no alcance de todos os bolsos”; “Onde há três annos era Sertão, hoje é progresso, trabalho, estradas admiráveis, terras intensamente cultivadas e um novo município com o seu aparelhamento judiciário e administrativo”, assim por diante. Fonte: **Jornal Paraná Norte** – propagandas da década de 1930 – disponível em <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/CristinaRSantos.pdf>, acesso em 15 de janeiro de 2013.

⁸⁰ Tomazi (1997, p. 10) diferencia a região situada ao norte do estado do Paraná, que pode ser cartografável e delimitada a partir de muitos critérios, sejam eles geográficos, políticos, econômicos, sociais, históricos, pedológicos ou climáticos; do “discurso norte do Paraná”, que foi uma construção ideológica, feita pela elite da região, e que trouxe embutida uma visão histórica vinculada à manutenção de seu poder e do *status quo*.

⁸¹ O brasão e a bandeira foram criados pelo poeta Guilherme de Almeida que participou do movimento de 1922. Mais informações consultar Leme (2013, p. 81-82) e o portal da prefeitura de Londrina, http://www.londrina.pr.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=133&Itemid=19. Acesso em 13 de abril de 2014.

⁸² Uma das mais recentes inaugurações com esse perfil é o *Boulevard Londrina Shopping*, cujo projeto arquitetônico foi inspirado em ícones londrinos como o *London Eye* e o *Big Ben*. A ambientação explora temas

Do ponto de vista cultural, a mesma narrativa, de certa forma, reflete-se em importantes ações na cidade. Para citar como exemplo tem-se a promulgação da mais recente Lei Municipal preservacionista, nº 11.188/11⁸³. Esta Lei foi discutida com pessoas da comunidade, pesquisadores e especialistas na área de Patrimônio Cultural e definiu que um dos elementos para ser considerado Patrimônio Cultural de Londrina é “ser pioneiro” e, depois de muita resistência e discussão foi acrescentado na versão final “ou um dos primeiros”. Ainda, determinou que o bem, material ou imaterial, fosse testemunho de épocas de desenvolvimento da cidade.

Outra ação cultural importante no município é o Projeto “Educação Patrimonial” promovido pela Secretaria Municipal de Cultura com o apoio financeiro do Programa Municipal de Incentivo à Cultura (PROMIC), desde 2005. Até o momento, profissionais da História, da Pedagogia, da Arquitetura etc., ofereceram cursos de capacitação para professores da rede pública, oficinas com os alunos, roteiros históricos para a população, museus itinerantes, discussões em encontros e materiais didáticos⁸⁴ para distribuição gratuita nas escolas. No entanto, em todas as publicações disponíveis não foram oferecidos subsídios para tratar a questão indígena e a temática do patrimônio arqueológico⁸⁵.

Finalmente, a narrativa de exaltação dos pioneiros em detrimento dos grupos indígenas que habitaram a região também é encontrada naquele que pode ser considerado o equipamento cultural mais conhecido e reconhecido da cidade: o Museu Histórico de Londrina Padre Carlos Weiss (MHL)⁸⁶, como descrito a seguir.

2.1.3. O Museu Histórico de Londrina e a exposição de longa duração

As ideias iniciais sobre a criação de um Museu Histórico remontam a 1962, na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina. A partir da ação de alguns estudantes e professores da Universidade, o interesse em ter um espaço de salvaguarda e

britânicos como Alice no País das Maravilhas, *Sherlock Holmes*, Guarda da Rainha e *London Black and White* etc. Essa construção encontra-se próxima ao marco zero da cidade. Também vale fazer referência a uma obra inaugurada em abril de 2014: uma passarela para pedestres que acumula também a função de portal da cidade. Seus quatro alicerces de sustentação são réplicas do relógio inglês *Big Ben*.

⁸³ Disponível em <http://www.leismunicipais.com.br/a/pr/l/londrina/lei-ordinaria/2011/1118/11188/lei-ordinaria-n-11188-2011>. Acesso em 02 de março de 2014.

⁸⁴ Os materiais didáticos encontram-se disponíveis no *site* http://www.unifil.br/portal/servicos/publicacoes/editora_unifil/. Acesso em 15/01/2013.

⁸⁵ Segundo o coordenador do projeto, o professor Dr. Leandro Henrique Magalhães, a falta de informações e discussões sobre a temática indígena ocorreu pela ausência de profissionais especializados no tema (informação verbal, outubro, 2012).

⁸⁶ No ano de 2011, quando ocorreu a investigação, o MHL recebeu uma estimativa de 22.870 visitantes, entre público escolar e espontâneo (BELASQUI e SILVA, 2012, p. 7).

exposição do patrimônio local foi acentuado. Com o apoio e coordenação do professor Padre Carlos Weiss e de outros docentes da área de História, foi inaugurado em 18 de setembro de 1970 o Museu Geográfico e Histórico do Norte do Paraná, também conhecido como Museu do Café do Paraná, vinculado aos cursos de Geografia e História (HILDEBRANDO, 2010, p. 39). Na época, o espaço ocupado pelo museu eram duas salas do porão do Colégio Hugo Simas, na região central de Londrina.

Para a constituição do acervo, houve um esforço coletivo em arrecadar e depois comprar “objetos-testemunhos” que estivessem relacionados à constituição da cidade, ainda muito nova. Entretanto, as referências não se limitaram à história local e regional e muitas peças foram adquiridas pelo professor Pe. Carlos Weiss em viagens ao nordeste e outras regiões do Brasil (HILDEBRANDO, 2010, p. 42). Nesse início, as condições eram precárias pela localização: o porão de uma escola. O espaço reservado para o Museu era bem pequeno e não havia sala específica para reserva técnica. Por conta disso e pelo desejo prioritário de catalogar as peças, o Museu não era totalmente aberto para visitas (LEME, 2013, p. 130).

Em 1974, tornou-se órgão suplementar da recém-criada Universidade Estadual de Londrina (UEL). Após o falecimento do professor Pe. Carlos Weiss, em 1976, assumiu a direção a professora Conceição Aparecida Duarte Geraldo, que permaneceu no cargo até março de 1979. Em sua gestão, o Museu recebeu o nome de seu fundador, Museu Histórico de Londrina Padre Carlos Weiss (HILDEBRANDO, 2010, p. 44).

Ainda na década de 1970, por causa das condições precárias do espaço, a direção do Museu passou a procurar uma nova sede para abrigar a instituição. Com a notícia da mudança do leito ferroviário, que cortava ao meio a cidade, e a consequente desativação da sua estação ferroviária, a direção formalizou junto à Prefeitura o interesse em levar a sede do Museu para esse edifício histórico, datado de 1952.

Em 1979, assumiu o novo diretor do Museu, o professor Olímpio Luiz Westphalen que ficou à frente da instituição por quinze anos. Este diretor manteve a mesma perspectiva dos anteriores, a de priorizar o enaltecimento aos pioneiros e à CTNP dentro do processo de colonização de Londrina e região norte do Paraná (LEME, 2013, p. 141). Em sua gestão, o Museu conseguiu um feito importante: passou a ocupar em 1986 o prédio da antiga estação ferroviária de Londrina.

Ao retornar para a direção do Museu, em 1994, a professora Conceição Geraldo encontrou a instituição já em sua nova sede (*vide figuras 4 e 5*). Entretanto, o local precisava de muitas reformas. Nesse sentido, ainda no primeiro ano de sua administração, começou uma forte campanha para arrecadar fundos para as atividades do Museu e para as obras

Figura 4 – Museu Histórico de Londrina.

Foto: Amauri Ramos da Silva/Acervo: Museu Histórico de Londrina.

Figura 5 – Museu Histórico de Londrina.

Foto: Amauri Ramos da Silva/Acervo: Museu Histórico de Londrina.

relacionadas à reforma. Em 1995, fundou a Associação de Amigos do Museu (ASAM), composta por membros da elite local que chegaram nos primeiros tempos da cidade. A associação tinha como principal objetivo contribuir no processo de revitalização do prédio e modernização do Museu (LEME, 2013, p. 146).

O projeto de revitalização da instituição, denominado “Memória Viva”, ocorreu entre os anos de 1996-2000. Com a consultoria da professora Maria Cristina de Oliveira Bruno, do MAE-USP, que assinou o projeto museológico com o apoio de outros técnicos, todo o prédio foi reestruturado: seus espaços internos foram alterados, novos mobiliários foram adquiridos, os espaços externos receberam grades e foram revitalizados com a formação de um jardim e a construção de um galpão rural. Mesmo com a revitalização, a narrativa tradicional da cidade foi mantida (LEME, 2013, p. 146).

No que se refere à exposição de longa duração, seu caráter é cronológico e narrativo notadamente. Sua proposta comunicacional era a de comunicar as estruturas fundadoras da historicidade da cidade, a partir do conceito de trabalho. Num outro sentido, mostrar os valores de uma sociedade trabalhadora, lutadora e de garra. Esse projeto expográfico está distribuído em uma antessala e três galerias, sendo que estas últimas exaltam o empreendimento da colonização, a emancipação de Londrina e a explosão econômica originada pelo cultivo do café e outros produtos, conforme **figura 6** (HILDEBRANDO, 2010, p. 51).

De acordo com Leme (2013, p. 218), em uma exposição de longa duração que tinha como objetivo fazer uma síntese da história da cidade é possível perceber inúmeros silenciamentos, onde é evidente a falta de referência às mulheres, aos negros e aos nordestinos. Aos indígenas, foi reservada uma pequena antessala que dá acesso aos três módulos expositivos e aos andares superiores do Museu.

A antessala “Prefácio” é um pequeno espaço de 19m² que apresenta uma vitrina com 30 objetos arqueológicos, entre fragmentos e instrumentos de pedra lascada e polida, peças de cerâmica, tais como vasilhas e uma urna funerária. Os objetos não possuem legendas com informações sobre origem ou etnia. Eles estão acompanhados de um mapa com registros de sítios arqueológicos na região do rio Tibagi e do texto “O sertão do Tibagi”, que faz uma síntese do período anterior à fundação do município (ver **figura 7**). O próprio texto, ao referir-se à chegada dos britânicos na década de 1920, afirma que a terra estava “deserta de gente” (FERRAZ, 2013, p. 147-148).

Depois da sala “Prefácio”, qualquer possibilidade de inferência à existência dos índios se acaba logo que se adentra ao primeiro módulo, quando se passa sob a coluna que representa

Figura 6 – Representação esquemática do setor expositivo do MHL, exposição de longa duração.

Desenho: Gilberto da Silva Francisco.

Figura 7 – Acervo arqueológico indígena, antessala “Prefácio”.

Foto: Amauri Ramos da Silva/Acervo: Museu Histórico de Londrina.

a mata virgem, a perfeita e sutil materialização do mito do “vazio demográfico”. Dessa passagem em diante, os indígenas não existem mais⁸⁷ (LEME, 2013, p. 231).

Vale dizer que a referência aos indígenas na exposição foi resultado dos esforços da professora Maria Cristina Bruno. Na época do projeto “Memória Viva” a intenção inicial era reproduzir naquele espaço uma cena de desmatamento em escala. Entretanto, a citada professora propôs que a antessala fosse utilizada para apresentar os módulos expositivos e esclarecimentos gerais sobre a ocupação humana na região, no período anterior ao processo colonizador (FERRAZ, 2013, p. 149), sendo que tal ideia não foi muito bem aceita. Em depoimento prestado a Edson Leme (2013), Maria Cristina Bruno afirmou:

Para mim ficou claro que Londrina construiu a sua história em cima desses mitos ligados a sua história do pioneirismo. (...) o primeiro grande lote de informações que tem ali, a partir das fotos, é justamente a implantação da Cia. de Terras. Porque eles têm fotos desde o primeiro dia. Bom, isso fez que nós travássemos uma discussão durante meses se existia ou não ocupação pré-colonial ali. É óbvio que existia. Então algumas pessoas do museu falavam que não, que imagine. Bom aí eu fui atrás, gente de Maringá, por exemplo, onde tinha Arqueologia para poder mostrar que ali teve. Depois de muita dessa luta descobriu-se que no próprio museu tinha acervo arqueológico que é um pouquinho ali na entrada (...) essa discussão é a que talvez tenha levado mais tempo e essa eu enfrentei de cara mesmo, de frente, porque isso foi um embate, porque justamente eu trabalho com essa área entendeu? E eu falava “Olha é lógico que isso não ocorria. Nessa floresta as sociedades viviam aqui, os índios tais, os índios tais”. Até que com muito esforço eu consegui uma moça lá de Maringá, que fosse até o museu e apresentasse um mapa “Está vendo esse rio aqui, então esse aqui está cheio dessas ocupações arqueológicas” (...) Agora o que é que poderia ser feito em uma situação dessas? Fazer aquela antessala já foi uma vitória sem precedentes entendeu? Isso eu lembro que foi um embate meu, pessoal assim muito acirrado (apud LEME, 2013, p. 232).

Mesmo com os esforços da consultora, a presença indígena na região foi suprimida por uma narrativa que exalta a ação dos pioneiros e da Companhia Colonizadora. Como colaboradora da instituição, desde 2010, tive a oportunidade de participar de várias atividades oferecidas pelo Museu. Em especial, nas monitorias, não raras vezes ao questionar os visitantes (alunos do ensino fundamental, em sua maioria) sobre os primeiros habitantes da região, as respostas foram: “os ingleses”, “os europeus”, “os pioneiros”. Poucos arriscaram “os indígenas” e outros preferiram o silêncio.

⁸⁷ Segundo Ferraz (2013, p. 152), o MHL mantém um acervo indígena (arqueológico e etnográfico) não exposto. Um primeiro levantamento revelou a existência de 522 peças com exemplares de artefatos líticos e cerâmicos. Tais peças foram doadas ou compradas, são de origem diversa e têm poucas informações sobre as localidades em que foram encontradas.

Faz-se necessário destacar que o Museu é um ponto turístico visitado pelo projeto “Conhecer Londrina”, desenvolvido desde 1991 pela Secretaria Municipal de Educação. Tal projeto consiste num roteiro de visitao a determinados pontos da cidade, chamados de “pontos histricos mais expressivos”, executado conforme o horrio de estudo (HILDEBRANDO, 2010, p. 13). De acordo com Candoti (2013, p. 164), o MHL um dos pontos que mais impactam os alunos da rede municipal de ensino porque eles se familiarizam com diversas narrativas elaboradas sobre Londrina, seus personagens e contextos afins.

Esse conjunto de informaes sobre o MHL foi apresentado para apontar mais uma varivel importante sobre o estudo de pblico desenvolvido, visto que os sujeitos investigados tiveram acesso ao Museu e exposio de longa durao a partir das aes do Projeto “Conhecer Londrina” no ano anterior investigao.

2.1.4. A escola, a comunidade escolar e as propostas educacionais para o ensino de Histria nas sries iniciais

Rumo apresentao do contexto de atuao direta desta pesquisa importante destacar que, de acordo com dados atualizados no ano de 2014, a cidade de Londrina conta com 73 unidades de ensino municipal distribudas na zona urbana⁸⁸. A ao arqueolgica educativa, composta pelo estudo das ideias prvias, interveno pedaggica com nfase na temtica arqueolgica e indgena e estudo das ideias ps-interveno, foi desenvolvida em apenas uma delas (em duas salas do quinto ano do ensino fundamental).

Nesse sentido, gostaria de esclarecer, em primeiro lugar, que a busca por uma instituio escolar que aceitasse o desenvolvimento da ao durou quase um ano. Em segundo, no momento em que encontrei a escola, o cenrio no era favorvel porque a Secretaria Municipal de Educao enfrentava uma grave crise, cujas denncias apontaram para desvios de verbas referentes aos *kits* de uniformes escolares e tambm para a aquisio de material didtico considerado pelo Ministrio Pblico, professores universitrios e militantes como preconceituoso, racista e historicamente incorreto, com erros conceituais, de ortografia e gramtica; que teve que ser recolhido.

⁸⁸ Em 2011, o municpio apresentou um nmero total de 23.346 alunos matriculados nos anos iniciais (1 ao 5 ano), zona urbana. No 5 ano do ensino fundamental registrou-se o nmero de 5.746 alunos matriculados (zona urbana). Mais informaes encontradas no [site](http://www.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/sec_educacao/estatistica/estatistica_2003-2013.pdf) www.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/sec_educacao/estatistica/estatistica_2003-2013.pdf. Acesso em outubro de 2014.

Dessa forma, é importante registrar que o desenvolvimento e a aplicação da ação educativa somente aconteceram pelos esforços e pela coragem da então diretora da escola que, mesmo diante de um contexto não favorável, autorizou e acompanhou todo o processo.

Sendo assim, no ano de 2011, quando ocorreu a investigação, a Escola Municipal Professor Leônidas Sobriño Porto contava com 10 salas de aula, 32 professores e 491 alunos, regularmente matriculados. O perfil socioeconômico da comunidade onde a escola está inserida é caracterizado pela classe econômica baixa e média. A renda familiar em poucos casos ultrapassa cinco salários mínimos (Proposta Pedagógica da Escola Municipal Professor Leônidas Sobriño Porto, 2009, p. 14). Percebe-se uma comunidade operária, em sua maioria, onde os pais trabalham para satisfazer as necessidades familiares básicas. Ademais, a escola se localiza numa comunidade marcada pela violência.

No que diz respeito à proposta pedagógica para o ensino de História, esta havia sido elaborada em 2009, a partir da união de assessores da área e supervisores das unidades escolares. Tal proposta destacou que o ensino de História, nos anos iniciais, deveria partir da realidade dos alunos. O argumento era que, partindo dessa realidade específica e concreta, os discentes teriam mais facilidade em compreender conceitos históricos importantes.

Tendo como base a realidade, a proposta escolar foi embasada em eixos norteadores: identidade, história local e do cotidiano, patrimônio e diversidade cultural.

Para discutir identidade, o documento destacou a importância de desenvolver com os alunos reflexões sobre sua atuação enquanto indivíduos inseridos no coletivo (sua relação com o grupo de convívio, suas afetividades e com outras pessoas). A partir disso, os alunos teriam mais condições de construir as noções de diferença e semelhança, compreender o “eu” e o “outro” e de respeitar a diversidade.

No que se refere ao segundo eixo norteador, história local e do cotidiano, este foi apresentado como essencial porque permitiria a compreensão dos diversos modos de viver no presente e em outros tempos. Para tanto, depoimentos e relatos de pessoas que viveram e construíram a história local tornava-se um recurso pedagógico que muito poderia contribuir para o aprendizado dos alunos.

Como igualmente importante, a proposta pedagógica colocou o conhecimento do Patrimônio Cultural local e regional como oportunidade dos alunos exercerem seus direitos e deveres como cidadãos, isto é, o direito de acesso à memória e o dever de colaborar na preservação. Para tratar a diversidade, o documento acentuou que o saber sobre outras culturas poderia contribuir para ampliar os horizontes de compreensão da realidade, na medida em que possibilitava assumir pontos de vista diferentes de interpretação das relações

sociais (Proposta Pedagógica da Escola Municipal Professor Leônidas Sobriño Porto, 2009, p. 208).

Na tentativa de trilhar esse caminho em sala de aula, a orientação didática era que o docente oportunizasse atividades de Educação Patrimonial, muito embora as ações desse tipo fossem ausentes ou pouco comuns na agenda do ensino fundamental e médio brasileiro. Esta orientação partiu da Secretaria Municipal de Educação muito provavelmente em resposta a já citada atuação do Projeto “Educação Patrimonial” que ofertou cursos e materiais didáticos para os professores da rede municipal de ensino⁸⁹. Nesse sentido, no projeto pedagógico, a Educação Patrimonial era considerada um direito do aluno, um instrumento de afirmação de cidadania, que, ao mesmo tempo em que poderia envolver a comunidade, também poderia capacitar o indivíduo para a leitura e compreensão de seu universo sociocultural (Proposta Pedagógica da Escola Municipal Professor Leônidas Sobriño Porto, 2009 p. 204-205).

Apesar de o projeto pedagógico apresentar algumas orientações e destacar a importância da Educação Patrimonial, a escola municipal na ocasião não desenvolvia projetos correlatos que poderiam enriquecer os conteúdos relativos à disciplina de História e de outras áreas de conhecimento. Entendo que isso de certa forma favoreceu a aceitação da ação arqueológica educativa.

2.1.5. As professoras e os métodos de ensino

Foram envolvidas com a ação educativa duas professoras polivalentes⁹⁰. Elas eram responsáveis pelas turmas que participaram da investigação. No início, ambas pouco participaram das atividades e colaboraram de maneira muito pontual com a ação.

Ante as sensibilidades vivenciadas, optei para que a participação delas não fosse imposta como algo obrigatório, mas que partisse de uma vontade própria. Pode-se dizer que lentamente, mais para o final da ação educativa, essa vontade foi manifestada. Pude perceber porque ambas passaram a permanecer na sala e a contribuir com o andamento das atividades previstas.

Cabe registrar mais uma variável importante para o estudo de público que refere-se à metodologia adotada pelas professoras. As duas no ensino da disciplina de História usavam métodos diferentes, a partir do mesmo recurso, o livro didático: a professora responsável pela

⁸⁹ Todos os materiais didáticos do projeto “Educação Patrimonial” estavam disponíveis na biblioteca da escola.

⁹⁰ O professor polivalente, segundo Vânia Moreira Machado Lima, é aquele que atua em mais de uma das áreas de conhecimento que compõem o currículo nacional dos anos iniciais do ensino fundamental, com formação superior nos cursos de Pedagogia ou Normal Superior (LIMA, 2007, p. 62).

Turma B ministrava aulas de História utilizando o livro com seus alunos e a docente da Turma A, utilizava as informações contidas no livro didático, mas sem distribuí-lo em sala de aula, ou seja, os conteúdos da disciplina eram repassados aos alunos em seus cadernos pela prática do ditado.

Por fim, vale ressaltar que em conversa com as professoras das duas turmas, a temática indígena, tanto regional quanto local, havia sido apresentada ao público investigado na semana anterior à coleta das ideias prévias⁹¹.

Até o momento expus algumas variáveis importantes sobre o estudo de público desenvolvido: sua aplicação deu-se em um estado que contribuiu de maneira significativa para a Arqueologia no Brasil, mas em uma cidade cuja constituição histórica poderia ser um importante entrave para a discussão e aprendizagem das informações arqueológicas relacionadas à presença indígena na região, algo reforçado em espaços e ações culturais fora da escola. Além disso, mesmo inclinada às discussões sobre patrimônio e diversidade e apta para o desenvolvimento de projetos de Educação Patrimonial, foi possível perceber que isso não era uma realidade da escola. Parto, dessa forma, para a próxima variável: o livro didático, utilizado notadamente como recurso prioritário em sala de aula.

2.1.6. O livro didático de História

A escola é local de produção e reprodução de noções sobre Arqueologia, passado e patrimônio arqueológico. Entretanto, a experiência arqueológica limita-se, em grande medida, às informações contidas nos livros didáticos. No caso aqui citado, essas informações foram apresentadas aos alunos na semana anterior à coleta de ideias prévias. Sendo assim, o conteúdo correspondente será analisado.

O livro adotado pela escola, **História do Paraná**, de autoria de Graziella Rollemberg, 2010, foi aprovado pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), nos anos 2010, 2011 e 2012. Em 2010, contava com a seguinte estrutura:

✓ 152 páginas com cinco unidades de trabalho que se subdividiam em 13 capítulos. As unidades I e II, com dois capítulos cada, e as unidades III, IV e V, com três capítulos cada –

⁹¹ A proposta inicial era que pudesse acompanhar as aulas, tendo a possibilidade de analisar o método e os discursos apresentados pelas docentes em sala de aula. Entretanto, o conteúdo foi ministrado pouco antes do início das minhas atividades na escola.

com as seguintes seções: *Lendo imagens; Detetives da História; Mão na massa; Glossário; Sugestões de leitura e de sites; Referências bibliográficas.*

✓ Seu sumário era composto pelas seguintes unidades:

Unidade I – Paraná, passado e presente – Capítulo 1: Quanto tempo o tempo tem?; Capítulo 2: Lembranças do passado;

Unidade II – Contando a história do Paraná – Capítulo 3: Conhecer o passado; Capítulo 4: Os indígenas;

Unidade III – A ocupação do território – Capítulo 5: Os colonizadores europeus; Capítulo 6: Os africanos; Capítulo 7: Abrindo caminhos;

Unidade IV – O Paraná cresce – Capítulo 8: Erva-mate, madeira e café; Capítulo 9: Chegam os imigrantes; Capítulo 10: O Paraná se transforma;

Unidade V – O Paraná hoje – Capítulo 11: O lugar onde você vive; Capítulo 12: O trabalho nas diferentes regiões; Capítulo 13: O Paraná dos paranaenses.

Tal obra foi citada no **Guia de Livros Didáticos**, PNLD, 2010, conforme descrito a seguir:

Na obra, **o local é entendido como ponto de partida para reflexões mais aprofundadas para outros espaços e tempos**. Apresenta sintonia com as tendências mais recentes no ensino de História, ao se propor a trabalhar com **as noções de múltiplas temporalidades em diferentes contextos e identidades sociais**. Merece destaque positivo a relação estabelecida entre as fontes e a construção do conhecimento histórico, com fontes diversificadas, como, por exemplo, documentos, versos, música, fotografias, textos de época, mapas, gráficos e textos de jornais. **Os textos complementares são variados e atendem à pluralidade de fontes e de autores e também estimulam o debate. Propõe uma abordagem dialogal com outras áreas das ciências humanas, como a Sociologia e a Antropologia**, visando contrapor-se a uma história baseada em “grandes personagens” e “feitos singulares” (...). A maior parte da obra segue as proposições iniciais, porém, em alguns trechos, incorre em problemas que, inclusive, são combatidos por ela, e acaba por fazer uma história de “grandes personagens”, quando se preocupa em transmitir dados meramente biográficos de personalidades paranaenses, numa intenção velada de enaltecer algumas personalidades “esquecidas” da história do Paraná e do Brasil (Guia de Livros Didáticos, PNLD, 2010, p. 316-317; grifos meus).

A referência à presença indígena no território do Paraná foi tratada na Unidade II, “Contando a História do Paraná”, Capítulo 4, “Os indígenas”. A autora iniciou a discussão sobre a presença indígena problematizando a existência desses povos no Brasil e no território do Paraná antes de 1500. Na tentativa de ilustrar essa informação usou uma gravura histórica de Théodore de Bry, “Ataque de Portugueses e Tupiniquins às Cabanas Tupinambás”, de 1592.

Ainda para tratar da antiguidade da ocupação indígena no território que hoje corresponde ao Paraná, recorreu à profissão do arqueólogo, como aquele que “descobriu muita coisa sobre o modo de vida dos primeiros habitantes do território que hoje forma o Paraná” (ROLLEMBERG, 2010, p. 29).

Diante dessa assertiva, utilizou imagens de pintura e de gravura rupestres, conforme **figura 8**, afirmando que,

Os estudiosos deduziram que essas inscrições provavelmente foram feitas por pessoas de uma sociedade organizada em grupos que se deslocavam pelo território em busca de caça, pesca, frutos e raízes. Na vida do dia a dia, esses grupos humanos utilizavam **algumas poucas** ferramentas de pedra (ROLLEMBERG, 2010, p. 29; grifo meu).

A partir do conteúdo, a autora convidou os alunos a saberem um pouco mais sobre o trabalho do arqueólogo, consultando o glossário do livro. No glossário, este pesquisador foi apresentado como o “cientista que estuda a vida dos povos antigos por meio de escavações ou analisando objetos e construções deixadas pelas populações”. E a Arqueologia como uma área de conhecimento que,

(...) **estuda o passado da humanidade** por meio de vestígios materiais, como utensílios, ferramentas, pinturas rupestres e outros. Os arqueólogos fazem escavações em sítios arqueológicos, locais onde se encontram enterrados restos de construções e objetos **deixados por povos muito antigos** (ROLLEMBERG, 2010, p. 139; grifos meus).

Ao retomar o conteúdo do capítulo, a autora apresentou um curto diálogo entre uma criança e uma senhora conhecida, descendente de índios, que tinha alguns conhecimentos sobre a história e nomes de origem indígena. Em seguida, iniciou o item “Povos indígenas: passado e presente”, que apresentou dados estatísticos sobre os diferentes povos indígenas, do passado à contemporaneidade. Nesse sentido, citou grupos pertencentes ao tronco linguístico Tupi-Guarani, como os Tupinambá, Tamoios, Tupiniquins e Karijós.

Logo depois, apresentou uma discussão sobre o encontro entre indígenas e europeus, a partir de um fragmento do texto de Jean de Léry, “História da viagem à terra do Brasil”, de 1578, e passou a tratar, de modo específico, as populações indígenas que habitaram o Paraná na época da colonização do Brasil: os povos indígenas das famílias Tupi-Guarani (como os Guarani e os Xetá) e Macro-Jê (como os Kaingang e os Xokleng), que, “disputavam o domínio do território. Mas o maior conflito ocorreu com a chegada dos europeus, que (...) promoveram grandes matanças” (ROLLEMBERG, 2010, p. 32-33).

Figura 8 - Inscrições em pedra encontradas em Pitanga e de pintura em rocha identificada em Tibagi.

Inscrições em pedra encontradas em Pitanga, Paraná, na estrada indígena conhecida como Caminho do Peabiru. Foto de 2000.

Pintura em rocha encontrada em Tibagi, Paraná, no sítio arqueológico Abrigo Floriano, 2006.

Fonte: ROLLEMBERG, Graziella. **História do Paraná**. 2º ciclo (4º ou 5º ano). São Paulo: Ática, 2010, p. 30.

Ao tratar especificamente cada grupo indígena do Paraná no passado, aproveitou recursos variados. Em geral, foram utilizados:

- ✓ Para tratar sobre os Guarani: a imagem de uma gravura do século XIX, trechos de um artigo científico de Arqueologia (1999) e uma foto que apresentou indígenas em sala de aula no Paraná, datada de 2005 (**figuras 9 e 10**);
- ✓ Para falar sobre os Kaingang: parte de uma entrevista com um arqueólogo (2008) e uma fotografia que ilustrou a venda de artesanatos indígenas, sem data específica (**figura 11**);
- ✓ Para tratar sobre os Xetá: um pequeno texto explicativo e uma reportagem de jornal (2005);
- ✓ Para apresentar os Xokleng: uma gravura do século XIX (**figura 12**) junto a um pequeno texto explicativo⁹².

Somados a esses elementos, Rollemberg (2010, p. 33-37) propôs alguns exercícios que convidaram os alunos a observar mudanças relacionadas ao modo de vida e à redução das populações indígenas.

Para discutir a presença indígena no presente, a autora apresentou um mapa das reservas indígenas do Paraná, caracterizando-as como áreas demarcadas pelo governo brasileiro. No entanto, o mapa mostrou apenas as reservas, sem relacioná-las aos municípios responsáveis por sua administração regional e nem tampouco às bacias hidrográficas a que pertencem, conforme **figura 13**. Para finalizar, tratou sobre o problema de invasão das terras indígenas, desde a colonização até os dias atuais (ROLLEMBERG, 2010, p. 38-39).

Seguindo a linha de investigação de Vasconcellos (et al., 2000), vale a pena destacar os pontos positivos e os problemas identificados no livro didático em questão. Como pontos positivos, foi possível notar que a autora buscou informações de fontes científicas ligadas à Arqueologia para problematizar a presença indígena no território paranaense, especialmente no período anterior à presença dos europeus e, na discussão específica de cada grupo evidenciou, brevemente, questões atuais e gerais sobre posse de território indígena e educação em aldeias. Ademais, propôs em alguns exercícios que os alunos refletissem a partir dos

⁹² A gravura histórica para tratar sobre os Guarani foi “**Soldados índios de Curitiba**”, de Jean-Baptiste Debret (1834-1839) e o artigo científico utilizado foi “O Guarani: história e pré-história”, de Pedro Ignácio Schmitz, publicado no livro **Pré-História da Terra Brasilis**, organizado por Maria Cristina Tenório, em 1999. O trecho utilizado pela autora do livro destacou os Guarani como agricultores, que plantaram diferentes tipos de alimentos e que desenvolveram algumas técnicas para o cultivo. A entrevista usada para falar sobre os Kaingang foi cedida pelo mesmo arqueólogo para a *IHU Online* e destacou a exploração dos pinheirais por este grupo. Por sua vez, a reportagem de jornal intitulada “O sonho dourado dos Xetá” que discutiu o problema da posse de terras enfrentado por esses grupos foi publicada pela **Gazeta do Povo**, em março de 2005, de autoria de Guilherme Voitch e Érica Busnardo e a gravura histórica para retratar os Xokleng foi “**Família de Botocudos em Marcha**”, de Jean-Baptiste Debret (1834-1839). Ademais, também foram usadas fotos contemporâneas que apresentaram crianças indígenas em sala de aula na reserva e uma mulher Kaingang com seus artesanatos.

Figura 9 – “Soldados índios de Curitiba”, gravura de Jean-Baptiste Debret (1834-1839).

Fonte: ROLLEMBERG, Graziella. **História do Paraná**. 2º ciclo (4º ou 5º ano). São Paulo: Ática, 2010, p. 33.

Figura 10 – Crianças Guarani em sala de aula, São Miguel do Iguaçu, Paraná, 2005.

Fonte: ROLLEMBERG, Graziella. **História do Paraná**. 2º ciclo (4º ou 5º ano). São Paulo: Ática, 2010, p. 34.

Figura 11 – Mulher Kaingang vendendo artesanato, Laranjeiras do Sul, Paraná, s/d.

Fonte: ROLLEMBERG, Graziella. **História do Paraná**. 2º ciclo (4º ou 5º ano). São Paulo: Ática, 2010, p. 35.

Figura 12 – “Família de Botocudos em marcha”, Jean-Baptiste Debret (1834-1839).

Fonte: ROLLEMBERG, Graziella. **História do Paraná**. 2º ciclo (4º ou 5º ano). São Paulo: Ática, 2010, p. 37.

elementos históricos de sua localidade e discutiu de maneira pontual a questão do parentesco com indígenas.

Como pontos negativos, tratou sobre os diferentes povos indígenas de modo isolado e fragmentado, não valorizou as características sociais e culturais desses grupos e não utilizou potencialmente outros dados arqueológicos, o que a levou a dar mais destaque às populações indígenas históricas em detrimento dos grupos de caçadores-coletores, apresentados como aqueles que utilizaram **algumas poucas ferramentas de pedra**, sem diferenciar, a partir da terminologia arqueológica, as tradições Humaitá, Umbu e os povos sambaquieiros. Discutiu a temática indígena notadamente sob o ponto de vista da ocupação europeia, usou representações históricas e etnográficas e informações arqueológicas sem contextualizar, problematizar ou relacionar estas diferentes fontes. Ainda, não relacionou de forma direta a presença indígena ao norte do Paraná. E, na Unidade IV, “O Paraná cresce”, Capítulo 8, “Erva mate, madeira e café”, quando tratou especificamente a colonização das terras do norte paranaense, no item “Lavouras no lugar das matas”, destacou a expansão da cafeicultura na região (*vide figura 14*), sem articular o assunto à existência de populações indígenas no período anterior à colonização das Companhias.

No que se refere à Arqueologia, definiu-a como uma ciência que estudava apenas o passado, sem considerar as diferentes áreas que os arqueólogos atuam e as distintas fases da pesquisa arqueológica. Ainda, não utilizou imagens de escavação e de outros sítios arqueológicos, dando destaque somente para uma pintura e uma gravura rupestres. Também não discutiu os vestígios arqueológicos como pertencentes ao Patrimônio Cultural brasileiro.

Figura 13 – Paraná: áreas indígenas.

Fonte: ROLLEMBERG, Graziella. **História do Paraná**. 2º ciclo (4º ou 5º ano). São Paulo: Ática, 2010, p. 38.

Figura 14 – Mapa da expansão da cafeicultura paranaense.

Fonte: ROLLEMBERG, Graziella. **História do Paraná**. 2º ciclo (4º ou 5º ano). São Paulo: Ática, 2010, p. 73.

Depois de toda a análise, é interessante pontuar aquilo que Gordones Rojas (2008) destacou no contexto venezuelano e que poderia ser aplicável para refletir sobre o Paraná e a Arqueologia: é fundamental questionar o quanto do conhecimento arqueológico está inserido nos livros didáticos e a relevância desse conhecimento na discussão sobre a história do estado e do país. Da mesma maneira, é evidente o distanciamento entre a Arqueologia e a educação formal porque se percebe um significativo descompasso entre o conhecimento produzido pelas pesquisas arqueológicas no Paraná e os conteúdos oferecidos no livro didático. Seguindo nessa direção, também seria importante compreender mais amplamente o processo de elaboração dos livros didáticos de História, na tentativa de estabelecer diálogos e parcerias com o mercado editorial.

Do que foi apresentado como proposta educacional para o ensino de História nas séries iniciais, é certo que o conhecimento arqueológico muito poderia contribuir para a discussão sobre identidade, história local e cotidiano, patrimônio e diversidade, sendo aplicável não apenas ao conteúdo dedicado à história pré-colonial, restrito às primeiras unidades do livro, mas aos outros conteúdos restantes. Isso também sugere que investigações sobre as políticas públicas educacionais (no âmbito municipal, estadual e federal), bem como parcerias duradouras com setores de educação e diálogos com outros setores como os da cultura, turismo, meio ambiente etc. seriam enriquecedores.

Além disso, confirmou-se que, no caso da pesquisa aqui proposta, a escola era mais receptora de ações de Educação Patrimonial, que havia discursos historicamente arraigados que poderiam circular dentro e fora da escola, que dependi da aceitação da comunidade para o trabalho e que nem sempre essa aceitação é integral, que os professores, mesmo que para tratar conteúdos iguais a partir de uma única ferramenta, apresentaram métodos próprios que foram conhecidos porque poderiam influenciar diretamente nos resultados.

Com o objetivo de avançar um pouco mais, parto agora para a descrição da amostra, a elaboração das hipóteses e a escolha dos instrumentos de coleta das ideias.

2.2. A amostra, as hipóteses e os instrumentos: definindo a metodologia

2.2.1. A amostra

Nesse contexto de discussão, o trabalho foi realizado com 54 alunos, divididos em duas salas de aula, que cursavam o quinto ano do ensino fundamental (a denominação das salas respeitava a antiga nomenclatura – 4ª série A e 4ª série B)⁹³. Durante um semestre (de junho a novembro de 2011), os alunos participaram das atividades propostas pela ação arqueológica educativa por, aproximadamente, 90 minutos semanais em cada turma, no horário que correspondia às aulas de História.

As salas apresentaram alunos com perfis bastante diversos e com características totalmente opostas: desde aqueles mais tímidos até os mais expansivos. De um modo geral, apesar do estranhamento inicial eles rapidamente aceitaram participar das atividades e me reconheceram como a “professora de História”.

2.2.2. As hipóteses

Frente a todas as questões pontuadas que abrangeram desde o contexto regional da investigação até o uso do livro didático em sala de aula, elaborei as hipóteses do estudo de público para em seguida coletar os dados empíricos. A saber:

1 – Os alunos que manifestarem conhecimentos sobre a Arqueologia irão relacioná-la ao passado, ao antigo - como o estudo das coisas, das sociedades e dos animais extintos (leia-se dinossauros⁹⁴). Essa visão não está totalmente errada, à exceção dos dinossauros, embora seja limitante. Tal hipótese ganhou respaldo com o conteúdo do livro didático utilizado para

⁹³ O ensino fundamental de nove anos com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, começou a ser implantado a partir da aprovação da Lei Federal 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. A Resolução nº 3/05, do Conselho Nacional de Educação indicou a nomenclatura a ser adotada para a Educação Infantil (Creche e Pré-Escola) e o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Mais informações em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf. Acesso em outubro de 2014.

⁹⁴ À época da investigação era transmitida a telenovela “Morde & Assopra”, escrita por Walcy Carrasco e Cláudia Souto (com a colaboração de outras pessoas). Foi exibida pela Rede Globo às 19 horas de 21 de março a 14 de outubro de 2011, durante todo o período em que se desenvolveu o presente estudo. A trama principal abordava a disputa e o amor entre uma paleontóloga (Júlia) que estava determinada a encontrar os restos de um réptil marinho, extinto há milhões de anos, e um fazendeiro do interior de São Paulo (Abner), que não permitia o desenvolvimento da pesquisa científica nas terras de sua fazenda com plantações de café. No último capítulo da trama, a paleontóloga, junto com outras personagens, foi parar no centro da Terra, num mundo pré-histórico povoado de dinossauros. Nesse local, a pesquisadora encontrou seus pais e o crânio do titanossauro que tanto procurava. De volta à cidade, Júlia se casou com Abner e foi reconhecida por toda a população por conta do prestígio internacional que a descoberta do titanossauro levou para a cidade.

trabalhar com o público, já que esse conteúdo definiu a Arqueologia como uma área de conhecimento que se interessa **apenas pelo passado da humanidade** e os arqueólogos como aqueles cientistas que estudam **somente os povos antigos**, pela análise do objeto e pela escavação dos sítios arqueológicos, não destacando outras áreas e etapas de pesquisa desenvolvidas pela Arqueologia;

2 - No que se refere à presença indígena na região, os alunos apresentarão ideias mais genéricas (índigenas como todos iguais) e não darão indícios de que reconhecem esses indivíduos como integrantes da história londrinense. Estas hipóteses partiram do pressuposto de que ainda é difícil superar o preconceito com as comunidades indígenas, especialmente por conta de uma predominância na visão estática de cultura, onde o indígena ainda permanece na floresta, em ocas e com cocares, mesmo havendo um numeroso contingente de índios circulando pelos centros urbanos. De acordo com Gallois (2006, p. 58), os indígenas saíram do isolamento, mas sua integração é desigual ou, até mesmo, configurada no limite da exclusão. Ademais, foi possível notar que o conteúdo do livro didático de História referente à questão indígena foi apresentado de maneira fragmentada e não relacionada à história de ocupação da região que corresponde hoje ao norte do Paraná e à cidade de Londrina.

2.2.3. Os instrumentos para a coleta de dados

Com o objetivo de investigar as ideias prévias dos alunos em relação à Arqueologia e à temática indígena, que abrangiam seu conhecimento cognitivo, advindo das informações escolares, das informações de mundo e de suas experiências pessoais, optei por aplicar três ferramentas de linguagens distintas: questionário, desenho e entrevista, com o intuito de enriquecer o estudo e procurar diferentes perspectivas e pontos de vista, como apresentado a seguir⁹⁵.

2.2.3.1. O questionário

O questionário foi selecionado como um instrumento de coleta das ideias para a parte empírica desta pesquisa porque atendia as suas necessidades: era possível aplicá-lo, a um só tempo, a um grande número de pessoas, as perguntas padronizadas facilitariam sua análise e os pesquisados poderiam sentir-se mais à vontade para respondê-lo.

⁹⁵ A elaboração das três ferramentas contou com as colaborações indispensáveis de Ana Piñón e Regina Célia Alegro. O desenho, como recurso para avaliar as ideias prévias e pós dos alunos, foi sugestão de Marília Xavier Cury durante o exame de qualificação desta pesquisa.

Para a elaboração desse instrumento, expresso em linguagem escrita, busquei algumas referências das áreas de História, de Arqueologia, de Museologia e de Ciências Sociais (FUNARI, 2004; FUNARI e PIÑÓN, 2004; CURY, 2006; GOLDENBERG, 1997). A partir dessas leituras, formulei um instrumento padronizado, com 20 perguntas apresentadas na mesma ordem e da mesma forma, para facilitar as comparações. O questionário apresentou perguntas mistas, ou seja, fechadas, com respostas limitadas às alternativas dadas; e abertas, com respostas livres e não limitadas (*vide anexo C*, páginas 260-263).

O instrumento teve como intenção captar informações sobre duas temáticas: a Arqueologia e a presença indígena local (passado e presente). Os exercícios de cada temática foram elaborados na tentativa de abranger diferentes pontos de vista, isto é, de captar não somente os saberes escolares, mas também as ideias que os alunos possuíam a partir de informações gerais e de suas experiências pessoais.

Para a temática arqueológica, a investigação foi realizada no sentido de verificar se a Arqueologia era uma prática conhecida, se reconheceriam e diferenciariam o trabalho do arqueólogo em relação aos outros cientistas, se havia interesse em aprender mais sobre o assunto e, finalmente, se apontariam como significativo o patrimônio arqueológico indígena que eles haviam conhecido no Museu Histórico de Londrina (MHL).

No que diz respeito à segunda temática, o interesse foi avaliar conhecimentos básicos sobre a presença de índios na região, conforme apresentado no livro didático: se havia índios no passado e se há no presente, como são, onde vivem, quais são as práticas cotidianas e culturais e se os alunos os indicariam e/ou representariam na história e na paisagem londrinense, a partir dos conteúdos escolares e de suas experiências pessoais⁹⁶.

Para deixar os alunos mais à vontade durante o preenchimento do questionário, iniciei o instrumento perguntando-lhes sobre a visita ao MHL, realizada no ano anterior à investigação pelas ações do Projeto “Conhecer Londrina”. Nesse sentido, embora com duas temáticas principais, o questionário foi dividido em três partes: visita ao museu, questão indígena e Arqueologia.

Por fim, destaco que foi realizado um pré-teste com alunos da mesma escola, com a mesma idade e que cursavam a mesma série. A partir do pré-teste, o questionário foi corrigido e reformulado para posterior aplicação do instrumento com o público em questão, que demorou em média 25 minutos para preenchê-lo. Depois de seu preenchimento, eles foram

⁹⁶ As experiências pessoais referem-se à possibilidade de os alunos terem identificado os indígenas no contexto urbano, uma vez que é comum a circulação de índios na cidade, pois os Kaingang da reserva do Apucarantina vendem seus artesanatos ou circulam como pedintes por toda a região, inclusive no bairro onde se localiza a escola.

separados por gênero, organizados em ordem alfabética e receberam um número de identificação para a análise.

2.2.3.2. O desenho⁹⁷

A aplicação dessa ferramenta para investigar as ideias prévias dos alunos foi fundamental. Segundo Affonso e Souza (2007, p. 11) é através do desenho que a criança pode demonstrar o que sente e como enxerga o mundo a sua volta. Quando ela entra na escola, leva consigo informações e impressões do mundo, que deveriam ser consideradas e orientadas pelo professor, pois ao desenhar a criança inter-relaciona seu objetivo e seu conhecimento imaginativo.

De acordo com isso, tal ferramenta pode ser vista como uma linguagem visual privilegiada porque permite o exercício relativamente mais livre de construção da forma, estabelecendo relação entre significado e significante de modo mais elementar, em comparação à linguagem verbal (PEREIRA, 2006, p. 18).

Sendo assim, na presente investigação, o desenho foi utilizado como recurso indispensável para captar as ideias prévias das crianças, podendo complementar, contradizer e agregar informações, quando comparado ao questionário.

O exercício proposto partiu de uma imagem histórica que representava a região de Londrina antes da construção da cidade, quando a floresta era predominante (*vide anexo D*, página 264). Diante da imagem, os alunos, individualmente, foram convidados a:

- ✓ Responder o que viam;
- ✓ Desenhar o mesmo local num passado mais distante, apontando o que tinha e quem vivia lá, antes da construção da casa, da derrubada e da queimada da floresta.

A primeira orientação foi utilizada no sentido de respeitar as diferentes visões sobre a mesma imagem e de verificar como os alunos interpretariam o processo de constituição da cidade⁹⁸. A segunda foi utilizada para direcionar os alunos à produção do desenho, no intuito de verificar com quais elementos eles representariam a floresta local e se, entre esses elementos, estaria o indígena.

Depois da realização da atividade, os desenhos, como conjunto de dados, foram categorizados e separados de acordo com tais categorias, conforme apresentado adiante.

⁹⁷ O desenho foi o primeiro instrumento aplicado para evitar influências nas respostas do questionário. Todos os desenhos da presente investigação foram elaborados em papel A4: 21 x 29,7cm.

⁹⁸ Mais de 85% do público interpretou a imagem como “desmatamento”.

2.2.3.3. A entrevista

A proposta de utilizar dados de uma entrevista, no campo da linguagem verbal, seguiu as mesmas orientações do questionário e do desenho: averiguar as ideias prévias dos alunos e confrontá-las com os outros recursos, de linguagem escrita e visual.

Todavia, por questões burocráticas da Secretaria Municipal de Educação, a entrevista, na forma em que foi previamente delineada, não foi realizada, já que as crianças não poderiam ser filmadas. Em todo caso, depois da aplicação do questionário e do desenho, houve uma conversa informal, onde a proposta de uma ação arqueológica educativa foi apresentada para as turmas.

Durante a conversa, o objetivo foi também ouvi-los sobre o interesse pela disciplina de História, se consideravam o passado importante e se tinham alguma informação complementar a respeito dos indígenas da região. No entanto, eles mostraram-se tímidos e nem todos quiseram participar da discussão.

Para aqueles que participaram, foi possível verificar que eles consideraram a disciplina de História e o passado importantes, muito embora a turma da 4ª série B não conseguisse se lembrar do conteúdo trabalhado naquele momento em sala de aula, mesmo com a utilização direta do livro didático como recurso de ensino. Além disso, em ambas as salas, os alunos não conseguiram explicar o porquê da importância de estudar História e o passado.

Sobre os indígenas, os alunos das duas turmas que arriscaram falar do assunto, apontaram algumas questões gerais que, por conta dos problemas burocráticos na aplicação da atividade, não serão analisadas conjuntamente com as informações apresentadas no questionário e no desenho, visto que o exercício não pôde ser gravado na íntegra e, conseqüentemente, não obedeceu aos critérios de registro previamente determinados.

De todo modo, vale a pena apresentar algumas impressões e frases anotadas no caderno de campo durante a conversa com os dois grupos:

- ✓ Os alunos tiveram imensas dificuldades em indicar quanto tempo os indígenas viviam na região (para a maioria, menos de 500 anos);
- ✓ Eles não se sentiram à vontade em declarar parentesco com os índios;
- ✓ Alguns alunos apontaram diferenças entre os indígenas do passado e do presente.

Essas diferenças foram observadas nas seguintes declarações:

- “Os índios não são iguais, antes tinham liberdade e hoje não têm”;
- “Antes não usavam roupas, agora sim”;
- “Os índios são diferentes. Hoje são mais violentos. Eles querem as terras de volta”;

- “Antes não trabalhavam e agora trabalham”;
- “Os índios não moram na floresta, moram na rua”;
- “Os índios são diferentes porque hoje são quase iguais aos seres humanos”.

Tais declarações, embora tenham expressado certos pensamentos preconceituosos em relação aos indígenas, revelaram que os alunos que responderam notaram diferenças entre os índios do passado e do presente. No entanto, estas afirmações foram genéricas e não mostraram se as crianças indicariam e/ou representariam o indígena inserido na paisagem e na história londrinense. Essas respostas foram buscadas na análise das duas ferramentas anteriormente citadas: o questionário e o desenho, cujos resultados serão apresentados no próximo capítulo.

Finalmente, cabe lembrar que neste capítulo foram apresentados os contextos regional e local do estudo, bem como o de atuação direta, entendidos como variáveis fundamentais para ampliar os horizontes da pesquisa e de seus resultados. Estas variáveis revelaram um estado que contribuiu significativamente para a Arqueologia no Brasil; uma cidade cuja constituição histórica poderia ser um importante entrave para a discussão e aprendizagem das informações arqueológicas relacionadas à presença indígena na região, algo reforçado em espaços e ações culturais externas; uma proposta educacional que poderia ser enriquecida com dados arqueológicos, uma escola mais aberta à recepção de projetos de Educação Patrimonial do que à produção, o livro didático como instrumento prioritário no ensino e um distanciamento enorme entre o que é produzido pela Arqueologia e o que chega às escolas. Diante disso, foram selecionados a amostra e os instrumentos e elaboradas as hipóteses. Com o objetivo de avançar ainda mais na pesquisa caminho em direção à análise e aos resultados da investigação das ideias prévias, como apresentado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 – A Arqueologia e os indígenas na Educação Básica: as ideias prévias do público

Neste capítulo apresentarei um estudo das ideias prévias do público investigado a respeito das temáticas arqueológica e indígena, em um contexto que historicamente rejeitou a presença indígena e que, até o momento da investigação, pouco havia se preocupado em discutir e evidenciar os dados arqueológicos de maneira mais ampla. Antes, porém, mostrarei alguns resultados alcançados em experiências e exercícios anteriores aplicados em diferentes cidades do Brasil. Em seguida, partirei para a apresentação da análise quantitativa, expondo seus objetivos, resultados e interpretações. Posteriormente, mostrarei e discutirei os dados qualitativos que revelaram detalhes sobre a relação dos investigados com o passado e com a temática indígena, algo diagnosticado como confuso e contraditório.

Todo o exercício de análise prévia das ideias segue em consonância com duas questões complementares na Arqueologia contemporânea: a consideração, em termos empíricos, das ideias, discursos e percepções de sujeitos próximos ou não do universo patrimonial e a necessidade de enfrentar e conhecer o público na escola, ambiente significativo para as discussões públicas da Arqueologia.

3.1. Estudos de público na escola

No decorrer desta pesquisa tenho defendido que a escola deveria ser encarada pelos profissionais que lidam com a comunicação do conhecimento arqueológico não somente como espaço para o desenvolvimento de ações de Educação Patrimonial, mas igualmente como lugar de pesquisa, cujas investigações poderiam colaborar e enriquecer as propostas comunicacionais de Arqueologia, especialmente aquelas relacionadas aos projetos educativos. Tudo isso porque a escola oferece uma multiplicidade de objetos de investigação que variam entre planos pedagógicos, livros didáticos e sujeitos da comunidade escolar.

No cenário nacional, algumas investigações já foram desenvolvidas nessa direção e buscaram compreender como crianças e jovens no ambiente escolar percebiam os indígenas e entendiam a Arqueologia.

Em se tratando da temática indígena, é interessante retomar alguns apontamentos da obra **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de primeiro e segundo graus**, publicada em 1995. Na época, o historiador e antropólogo Antônio Carlos de Souza Lima, ao apresentar um panorama sobre a presença das populações indígenas no território definido como brasileiro, sinalizou que havia estruturas cognitivas profundas que orientavam a percepção e permitiam a reprodução de certo imaginário em que os indígenas ainda eram ausentes e imutáveis na sociedade, algo reforçado pela escola e pelos livros didáticos (LIMA, 1995, p. 408).

Na mesma publicação, o também antropólogo Luís Donisete Grupioni, ao discutir os livros didáticos e apresentar fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil, afirmou que esses manuais pedagógicos, somados aos professores despreparados, ajudavam a formar uma visão equivocada e distorcida dos grupos indígenas brasileiros: os índios eram apresentados de forma genérica, estereotipada, sempre no passado, em função do colonizador, pertencentes a uma história estanque, marcada por eventos significativos relacionados à história europeia exclusivamente, sem apresentar características culturais significativas (GRUPIONI, 1995, p. 487-489).

Mais de quinze anos depois, Funari e Piñón (2011) ao proporem novamente ofertar outros subsídios para os professores discutirem a temática indígena na escola, reafirmaram a importância tanto do espaço escolar quanto do livro didático que, mesmo com a expansão do uso da *internet*, continuavam a ocupar um lugar de destaque na vida da criança, ajudando a moldar sua experiência de mundo (FUNARI e PIÑÓN, 2011, p. 97).

De acordo com esses autores, uma virada para discutir a temática indígena em sala de aula foi verificada com os PCN's, instituídos na segunda metade da década de 1990. A partir daí, conceitos como “diversidade” e termos como “pluralidade” foram aceitos no âmbito da Educação. Em suas palavras,

Hoje, os livros didáticos de História são os que mais tratam dos temas indígenas na escola, ainda que estes apareçam também em obras de Geografia. Nos livros de História atuais, uma das críticas apontadas por Grupioni foi superada, pois, a partir dos PCN's, quase todos os livros passaram a mencionar a alta antiguidade da ocupação do continente americano pelos indígenas (FUNARI e PIÑÓN, 2011, p. 99-100).

Diante dessa perspectiva, os autores desenvolveram um estudo de público para avaliar os avanços e as limitações das novas políticas educacionais. Nesse sentido, investigaram, a partir de um questionário e de uma atividade de desenho, como os alunos do ensino público em escolas do Rio de Janeiro, Niterói, Campinas e Natal percebiam os indígenas (FUNARI e PIÑÓN, 2011, p. 105).

Os resultados mostraram avanços e limites das políticas educacionais nos últimos anos. O principal aspecto positivo foi a identificação dos índios como parentes. Tal reconhecimento foi considerado um avanço, uma vez que, por muitos séculos, qualquer parentesco com os índios era entendido como vergonhoso. Todavia, uma limitação evidente foi o fato de a maioria dos alunos afirmarem que os indígenas estão no Brasil há quinhentos anos, o que pode sugerir o desconhecimento sobre o processo de ocupação humana no território nacional e a desconsideração sobre a colonização europeia como processo de expropriação (FUNARI e PIÑÓN, 2011, p. 109-112).

Na já citada pesquisa de Cury, realizada em Ouroeste-SP, a autora averiguou o que os alunos pensavam e sabiam sobre a pré-história e a presença indígena na região. Também a partir de um questionário, os dados mostraram, entre tantas coisas, que sobre o primeiro assunto, 52,3% dos 298 estudantes responderam “não sei nada” ou “não me lembro de nada”, e sobre o segundo, pouco mais de 80% afirmaram que também “não sabiam” ou “não se lembravam” sobre os indígenas de Ouroeste (CURY, 2006, p. 38-40).

Quando perguntados a respeito da Arqueologia, uma grande parcela da amostra (34,6%) respondeu que “não sabia do assunto”. Dos que sabiam, para 23,1% a Arqueologia “estudava povos antigos, ou populações pré-históricas, ou os índios brasileiros”; para 19,4% “estudava coisas, objetos antigos do passado”; para pouco mais de 9% “estudava ossos de animais, como dinossauros ou fósseis” e para 7,8% “fazia descobrimentos em vários países e era considerado um trabalho bonito, uma coisa incrível” (CURY, 2006, p. 36).

A também citada investigação de Bezerra trouxe importantes percepções dos alunos em relação à Arqueologia em sala de aula no Rio de Janeiro. Em sua pesquisa de doutoramento a autora verificou, a partir de entrevistas e desenhos, que os meios de comunicação ajudaram as crianças a compor a representação da disciplina. Nessa direção, quando questionados sobre a imagem da Arqueologia, os investigados foram buscar a resposta na ficção: diagnosticou-se um arqueólogo com trajes de antigos exploradores europeus, que pesquisava em locais com muita terra ou areia e que tinha como espaço de trabalho uma espécie de escritório cheio de relíquias (BEZERRA, 2002, p. 97-99).

De um modo geral, a apresentação desses estudos revelou que o público escolar tem ideias, mesmo que genéricas, a respeito da questão indígena e da Arqueologia. O próprio fato de não se lembrarem ou não saberem sobre os assuntos propostos nas investigações é igualmente significativo. Todas essas percepções têm importância para a Arqueologia, pois poderiam orientar e influenciar a qualidade de seus programas educativos. Sigo agora para os resultados alcançados pela presente investigação, retomando as seguintes variáveis contextuais:

- ✓ Um estado que contribuiu para a Arqueologia de maneira expressiva;
- ✓ Uma cidade que rejeitou historicamente a presença indígena;
- ✓ Espaço cultural conhecido pelos alunos e que ajudava a reforçar a exclusão dos grupos indígenas da história da região;
- ✓ Uma escola cujas perspectivas para o ensino de séries iniciais incluía a realização de projetos de Educação Patrimonial, ainda não desenvolvidos naquele ambiente;
- ✓ O livro didático como recurso prioritário no ensino escolar de História.

3.2. A Arqueologia e os indígenas na Educação Básica: as ideias prévias do público

3.2.1. Análise quantitativa e qualitativa

A análise das ideias dos alunos em relação à temática arqueológica e indígena obedeceu aos métodos quantitativo e qualitativo, pois ambos os métodos não são antagônicos ou excludentes, mas, ao contrário, podem ser complementares (TIRADO SEGURA, 2003, p. 29).

O método quantitativo foi utilizado para averiguar as percepções do público a respeito do patrimônio arqueológico localizado no MHL e os conhecimentos e interesses sobre a

Arqueologia. Por sua vez, o método qualitativo foi utilizado para verificar a relação dos sujeitos com o passado arqueológico, aquele que se refere à presença indígena na região estritamente.

3.2.2. Análise quantitativa

Em linhas gerais, o método quantitativo utiliza recursos estatísticos para validar suas hipóteses, fundamentar suas observações e inferências (TIRADO SEGURA, 2003, p. 29). Seu propósito é avaliar a quantidade das questões apresentadas e analisadas a partir desta perspectiva. Na presente investigação, o método quantitativo foi aplicado para tratar dois assuntos presentes no questionário: a visita ao Museu Histórico de Londrina e a Arqueologia. Nesse sentido, os dados quantificados foram colocados em tabelas que apresentarão os assuntos correspondentes, as indicações do público e o percentual em relação ao total.

3.2.2.1. Objetivos específicos

Sobre a visita ao Museu Histórico de Londrina - MHL

- ✓ Avaliar entre os investigados quais conheciam o MHL e quais não conheciam;
- ✓ Dos que conheciam, verificar quais objetos achavam mais significativos;
- ✓ Dos que não conheciam, examinar quais as suas expectativas em relação ao MHL.

Sobre a Arqueologia

- ✓ Avaliar entre os investigados se conheciam a Arqueologia;
- ✓ Entre os que conheciam, averiguar onde ouviram falar sobre o assunto;
- ✓ Verificar as percepções do público em relação aos objetos procurados durante as pesquisas em campo (tanto aqueles que conheciam quanto aqueles que não conheciam a Arqueologia) e levantar as curiosidades e/ou dúvidas relacionadas à pesquisa arqueológica;
- ✓ Averiguar o interesse em aprender sobre a Arqueologia.

3.2.2.2. Resultados⁹⁹

Como dito em nota anterior, o questionário foi o segundo instrumento aplicado na investigação (54 alunos no total, divididos em duas turmas). No dia de sua aplicação participaram 51 alunos e como os resultados de ambas as salas foram muito próximos serão apresentados conjuntamente na análise quantitativa.

Tabela 1 – Número e proporção dos alunos que conheciam o MHL

N	%
41	80,3

Tabela 2 – Número e proporção dos alunos que não conheciam o MHL

N	%
10	19,7

Tabela 3 – Número e proporção dos objetos mais significativos do MHL

Indicações gerais	N	%
Objetos dos colonizadores	48	73,0
Outras referências*	15	22,5
Objetos indígenas	3	4,5
Total	66	100

* Este item indica tanto as referências genéricas (“gostei de tudo”), que somaram 7, quanto as de objetos que não estavam expostos no MHL, tais como ossos de dinossauros e esqueletos humanos, que somaram 8.

Tabela 4 – Número e proporção dos objetos mais citados como significativos no MHL

Indicações específicas (objetos dos colonizadores)	N	%
Trem e ferrovia*	11	31,4
Armas	10	28,6
Brinquedos	7	20,0
Fotos	7	20,0
Total	35	100

* Desde 1986 o Museu Histórico ocupa o prédio da antiga Estação Ferroviária de Londrina, inaugurada na década de 1950. Nesse sentido, os carros ferroviários e os trilhos da ferrovia, localizados na parte externa do MHL, pertencem ao seu setor expositivo.

Tabela 5 – Número e proporção das expectativas em relação ao MHL

Indicações expectativas	N	%
Pinturas e quadros	8	61,5
Coisas boas, antigas e legais	4	30,8
Ossos de dinossauro	1	7,7
Total	13	100

⁹⁹ A forma de apresentação dos resultados seguiu as recomendações do **Guia de Apresentação de Teses da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo**. Disponível em <http://www.bvs-sp.fsp.usp.br:8080/html/pt/paginas/guia/home.htm>. Acesso em janeiro-maio de 2014.

Tabela 6 – Número e proporção dos alunos que conheciam a Arqueologia

N	%
14	27,5

Tabela 7 – Número e proporção dos alunos que não conheciam a Arqueologia

N	%
37	72,5

Tabela 8 – Número e proporção de onde ouviram falar de Arqueologia

Indicações	N	%
Não respondeu	8	57,2
TV	4	28,6
Escola	1	7,1
Museu	1	7,1
Total	14	100

Tabela 9 – Número e proporção dos objetos que o arqueólogo procura em campo

Indicações dos alunos que conheciam Arqueologia	N	%
Ossos de dinossauro	8	29,6
Ponta de flecha	8	29,6
Vaso de cerâmica	4	14,8
Relógio	4	14,8
Múmia	3	11,2
Total	27	100

Tabela 10 – Número e proporção dos objetos que o arqueólogo procura em campo

Indicações dos alunos que não conheciam Arqueologia	N	%
Ossos de dinossauro	29	33,0
Ponta de flecha	19	21,5
Relógio	15	17,0
Múmia	14	16,0
Vaso de cerâmica	11	12,5
Total	88	100

Tabela 11 – Número e proporção sobre o interesse em conhecer a Arqueologia

N	%
33	64,7

Tabela 12 – Número e proporção sobre o não interesse em conhecer a Arqueologia

N	%
18	35,3

Tabela 13 – Número e proporção das perguntas feitas ao arqueólogo

Tipos de pergunta	N	%
Sobre o que estava procurando	15	26,3
Sobre as suas descobertas	14	24,6
Sobre a sua profissão	13	22,8
Não souberam perguntar	10	17,5
Comentários gerais	5	8,8
Total	57	100

3.2.2.3. Discussão

Os dados quantitativos da investigação demonstraram que grande parte do público, 80%, conhecia o MHL (**tabela 1**). Esses alunos possivelmente passaram por uma monitoria, foram questionados sobre a presença indígena na região e tiveram contato com o patrimônio arqueológico indígena exposto na antessala “Prefácio”.

Para os que conheciam o Museu, 73% das indicações dos objetos mais significativos foram relacionadas à colonização da cidade (**tabelas 3 e 4**). Os mais citados entre estes objetos foram “o trem e a ferrovia”, localizados na parte externa da instituição. Talvez ambos tenham sido mais citados pela monumentalidade ou pela ideia de progresso que paira na cidade.

Aqui vale dizer que, separados por gênero, os meninos indicaram também como mais importante as “armas”, o que pode sugerir uma apreciação sobre o assunto. Para as meninas, mais atentas aos detalhes, além do “trem e da ferrovia”, os “brinquedos antigos” e as “fotos históricas” foram recorrentes nas respostas. Estas últimas são usadas na exposição como complemento explicativo dos objetos (**tabela 4**).

O segundo grupo identificado em 22,5% das respostas foi denominado “outras referências” e representou tanto as respostas genéricas do tipo “gostei de tudo” (7 indicações), quanto os objetos que não estavam expostos no MHL, tais como “ossos de dinossauro” e “esqueletos humanos” (8 indicações), conforme **tabela 3**. Sobre as referências “gostei de tudo”, não é possível quantificar com precisão os artefatos lembrados pelos sujeitos no momento em que responderam a questão. No que se refere às indicações de objetos inexistentes, isso pode sugerir certo imaginário a respeito do Museu, mesmo que seja um local conhecido.

O patrimônio arqueológico indígena teve baixa recorrência (**tabela 3**): 4,5% dos investigados indicaram como mais significativos os “objetos de índios” (2 alunos) e a “urna funerária” (1 aluno). Tal resultado pode sugerir que este tipo específico de patrimônio, um dos primeiros a ser contemplado na parte interna da exposição, não chamou tanta atenção pela ausência de monumentalidade, por estar em grande parte fragmentado e em menor quantidade. Inclusive, vale retomar aqui a sua localização: as peças encontram-se numa pequena antessala, cuja passagem dá acesso a três galerias que homenageiam tanto à Companhia Colonizadora quanto os “pioneiros”, responsáveis pela fundação da cidade (ver **figuras 6 e 7**, p. 94.1). Isso significa que há uma grande desvantagem em termos expositivos:

o patrimônio arqueológico indígena é mínimo, se comparado aos objetos relacionados aos fundadores da cidade¹⁰⁰.

Entre aqueles que não conheciam o MHL, 20% do público (**tabela 2**), suas expectativas apontaram, em maior grau, os objetos de arte (“pinturas e quadros”) como aqueles que mais gostariam de encontrar durante uma visita nesta instituição museal. Para o restante que não conhecia, suas expectativas repousaram sobre as “coisas boas, antigas e legais” e, em menor número, os “ossos de dinossauro” (**tabela 5**).

A este último conjunto de informações, é interessante destacar:

- ✓ Todo o público tinha ideias sobre o Museu. Em geral, essas ideias pareceram positivas porque nenhuma criança respondeu que não gostaria de conhecer a instituição e todas deram respostas, mais ou menos diretas, daquilo que esperavam encontrar, inclusive os objetos foram adjetivados como “coisas”¹⁰¹ boas, antigas e legais”;
- ✓ Em sua maioria, achavam que o MHL era uma instituição de arte;
- ✓ Artefatos indígenas não foram citados diretamente, porém, não é possível confirmar se tais objetos poderiam ser incluídos na indicação genérica “coisas boas, antigas e legais”.

No que diz respeito à Arqueologia, os resultados quantitativos demonstraram que pouco mais de 70% do público não conhecia o assunto, muito embora tenha sido tema tratado pelo livro didático de História e discutido em sala de aula na semana anterior à aplicação do questionário (**tabela 7**). Para o restante que conhecia (14 alunos), quando questionados sobre onde ouviram falar de Arqueologia, 57,2% não responderam a questão, 28,6% indicaram a “TV” e 7,1% apontaram a “escola” e o “museu” (**tabelas 6 e 8**).

Quanto a isso, gostaria de ressaltar o baixo índice de indicações à escola e ao museu, já que a Arqueologia era assunto do livro didático e que a grande maioria do público teve contato com objetos arqueológicos referentes às ocupações indígenas. Também é importante destacar o alto índice de abstenção de resposta, 57,2%, e da indicação “TV”, 28,6%, algo que pode sugerir o acesso a novelas, a filmes e a documentários que tratam sobre a pesquisa arqueológica e temas correlatos.

Quando convidados a responder o que o arqueólogo procurava em uma escavação em Londrina, foi constatada apenas uma diferença entre as respostas dos alunos que conheciam e

¹⁰⁰ O objetivo aqui não é discutir em profundidade a musealização do patrimônio arqueológico indígena pertencente ao MHL. Quero apenas sinalizar que a forma de exposição do acervo pode ser importante fator de influência nas percepções dos sujeitos. Sobre o assunto consultar Cury, 2005.

¹⁰¹ A utilização do termo “coisa” permite pensar sobre as relações das pessoas com a cultura material para além da categoria “patrimônio” criada pelo Estado. Sobre o assunto consultar Bezerra, 2013, p. 108.

os que não conheciam a Arqueologia: o menor destaque dado ao “vaso de cerâmica” pelo segundo grupo (**tabelas 9 e 10**).

De um modo geral, do restante das respostas foi possível evidenciar o alto índice de indicação dos “ossos de dinossauro”. Sobre este elemento, o resultado confirmou a hipótese anteriormente apresentada: os alunos relacionariam a Arqueologia ao estudo de espécies extintas porque são crescentes as referências às descobertas e às pesquisas científicas nos meios de comunicação, não necessariamente pertencentes ao campo da Arqueologia, mas oriundas de escavações, como no caso da Paleontologia. No entanto, a pesquisa apresentou outro resultado não compatível com esta hipótese, pois relacionar a Arqueologia às sociedades extintas equivaleria também dar mais destaque à imagem da múmia. Isso pode não ter acontecido porque os investigados, em termos de currículo escolar, não conheciam o assunto correspondente.

Ainda sobre o exercício, é preciso considerar que o público indicou de maneira significativa a “ponta de flecha”, o “vaso de cerâmica” e o “relógio”. Para isso há algumas possíveis explicações:

- ✓ Os investigados tinham conhecimentos sobre a presença indígena no passado em Londrina e por esse motivo indicaram a “ponta de flecha” e o “vaso de cerâmica” como objetos procurados pelo pesquisador;
- ✓ O público associou os dois primeiros elementos às imagens de livros didáticos dos anos anteriores, comumente usadas para apresentar a questão indígena no território brasileiro.

Ainda assim, isso não explicaria o alto índice da indicação “relógio” como objeto que o arqueólogo procurava em uma escavação em Londrina. Para este resultado outra explicação possível seria a associação do trabalho arqueológico ao MHL, visto que tanto o “relógio”, quanto a “ponta de flecha” e o “vaso de cerâmica” são elementos expositivos deste Museu e 88% das referências feitas a esses objetos partiram de alunos que visitaram a instituição. Caso esta fosse a explicação, os investigados teriam apenas relacionado a Arqueologia ao Museu na indicação dos objetos que o arqueólogo procurava, mas não quando foram questionados se já tinham ouvido falar de Arqueologia.

Quando perguntados sobre o interesse em aprender Arqueologia e o porquê de tal interesse, 64,7% afirmaram que gostariam de saber mais sobre esta ciência (**tabela 11**). Os argumentos mais utilizados foram “porque é legal e importante estudar o passado” e “porque aprende mais”. Para aqueles que afirmaram não ter interesse em aprender sobre a Arqueologia, 35,3% (**tabela 12**), o argumento mais utilizado foi que não conheciam nada sobre o assunto. Tais resultados mostraram que a maioria dos alunos manifestou interesse em

aprender sobre temas diferentes, indicando que a pré-disposição em aprender existe. Nos casos em que não houve a pré-disposição, o próprio argumento utilizado denunciou o desconhecimento, ou seja, os alunos afirmaram não se interessar pela Arqueologia porque não conheciam e não sabiam o que era exatamente.

Para finalizar a temática da Arqueologia, o público foi convidado a fazer perguntas ao arqueólogo (**tabela 13**). Sobre isso, a pesquisa apontou um dado interessante: 26,3% do público apresentou a pergunta “o que você está procurando?”. A recorrência desta pergunta pode sugerir uma curiosidade aguçada a respeito dos objetos que são pesquisados pela Arqueologia. Tal curiosidade é confirmada pela segunda pergunta mais recorrente: os tipos de descobertas. Das 14 perguntas feitas sobre isso, 7 eram sobre “dinossauros”, 3 sobre “índios”, 2 sobre “múmias” e 2 sobre os “objetos mais importantes que o pesquisador já encontrou”. Dúvidas quanto à escolha da profissão partiram de 22,8% do público. Ademais, a porcentagem significativa de 17,5% não soube o que perguntar e 8,8% fizeram comentários do tipo: “eu gosto do seu trabalho”; “você quer minha ajuda?”, “eu cavaria para achar um mapa” etc.

Da análise quantitativa foi possível concluir a mínima relação entre o público e o patrimônio arqueológico indígena do MHL, pouco citado como significativo e não indicado diretamente como expectativa. No que se refere à Arqueologia, foi diagnosticado o parco conhecimento do assunto a partir das informações escolares, muito embora tenha sido tema do livro didático de História, tratado na semana anterior à coleta. Também foi possível verificar que os alunos associaram esta ciência notadamente à procura de dinossauros, que sentiam curiosidade aguçada sobre seus objetos de estudo e que possuíam interesse em conhecer mais o assunto.

3.2.3. Análise qualitativa

O método qualitativo foi utilizado para averiguar a relação dos investigados com o passado arqueológico, aquele que se refere à presença indígena na região estritamente. Seu propósito foi também apurar a qualidade das respostas, evidenciando os elementos (informações escolares, experiências pessoais etc.) usados pelo público para tratar do assunto.

3.2.3.1. Objetivos específicos

- ✓ Verificar se as informações escolares e a visita ao Museu ofereceram subsídios suficientes para a compreensão e aceitação da presença indígena na região;
- ✓ Observar se enxergavam uma continuidade histórica relacionada aos grupos indígenas locais;
- ✓ Verificar se reconheciam parentesco com indígenas.

3.2.3.2. O método

Para avaliar os dados relacionados à questão indígena presentes tanto no questionário como no desenho utilizei o método da análise de conteúdo que cada vez mais atinge novas e desafiadoras possibilidades. Em termos gerais, a análise de conteúdo é um guia prático para a interpretação dos dados. Compreende uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de todo um conjunto de material que pode ser oriundo da comunicação verbal e não verbal (MORAES, 1999; 2003; ROCHA e DEUSDARÁ, 2005; CAREGNATO e MUTTI, 2006).

Em termos específicos, a análise de conteúdo, pela perspectiva qualitativa¹⁰², busca ampliar os horizontes de interpretação e atribuir sentidos. Caracteriza-se como um processo interpretativo que exige o preparo das informações, a unitarização (criação das unidades de análise), a definição das unidades de contexto, a criação das categorias e a interpretação dos dados. Tal recurso tem sido comumente utilizado em trabalhos de Educação, Comunicação, Educação Ambiental, Psicologia entre outras áreas.

¹⁰² A interpretação da análise de conteúdo pode ser tanto quantitativa quanto qualitativa. Na abordagem quantitativa, busca-se a frequência de características, termos e construções que se repetem no conteúdo do texto. Na abordagem qualitativa, busca-se construir um caminho interpretativo que compreende o preparo das informações, a unitarização, a categorização e a interpretação. Mais sobre o assunto consultar Caregnato e Mutti, 2006, p. 682-684.

A metodologia proposta e adaptada para a presente pesquisa compreendeu três procedimentos básicos:

a - Desmontagem do instrumento (questionário)

Usando como referência a análise de conteúdo, o ponto de partida foi a desmontagem do instrumento aplicado, destacando seus elementos constituintes. Essa fase implicou colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes. Dessa “desconstrução” surgiram as unidades de análise, de significado ou sentido (MORAES, 2003, p. 195). Para tanto, estabeleci a seguinte pergunta de corte: “as crianças indicariam e/ou representariam os índios no tempo (passado e presente) e na paisagem local?”. A partir desta pergunta, surgiram 6 tipos de respostas encontradas no questionário, as chamadas **unidades de análise** (ver **quadro 1**).

b - Estabelecimento de relações (criação de categorias)

Com as **unidades de análise** identificadas nas duas turmas e com os questionários já separados de acordo com as três primeiras unidades, criei as **unidades de contexto** (*vide quadro 2*), a partir de todas as perguntas do questionário referentes à temática indígena e da atividade de desenho. Para cada unidade de contexto foram elaboradas as **categorias** correspondentes, que surgiram do agrupamento de elementos semelhantes encontrados nas respostas e nos desenhos do público. No total foram criadas 6 unidades de contexto e 21 categorias (*vide tabela 14 e quadros 3 e 4*).

Quadro 1 – Unidades de análise

- 1 Alunos que acreditavam que havia índios na região no passado;
- 2 Alunos que não sabiam se havia índios na região no passado;
- 3 Alunos que acreditavam que não havia índios na região no passado;
- 4 Alunos que acreditavam que havia índios vivendo na região no presente;
- 5 Alunos que não sabiam se havia índios vivendo na região no presente;
- 6 Alunos que acreditavam que não havia índios vivendo na região no presente.

Quadro 2 – Unidades de contexto

Passado*

“Quando convidados a caracterizar os índios do passado”;

“Quando convidados a desenhar a floresta local antes da construção da cidade de Londrina, indicando seus elementos constituintes”;

“Quando convidados a indicar quem chegou primeiro na região”.

Presente*

“Quando convidados a caracterizar os índios do presente”;

“Quando convidados a responder onde os índios de hoje vivem”;

“Quando convidados a responder onde viram um índio”.

As unidades de contexto foram divididas entre **passado** e **presente**, obedecendo ao conteúdo do livro didático que apresentou o item “Povos indígenas: passado e presente”.

Tabela 14 – Categorias das ideias prévias

N	Categoria	Aplicação	Pas.	Pres.	Observação
I	Aspectos físicos	Para caracterizar os indígenas	X	X	Foram consideradas as descrições presentes no questionário que remeteram à aparência dos indivíduos;
II	Aspectos culturais	Para caracterizar os indígenas	X	X	Foram retiradas do questionário e foram apresentadas a partir de duas subdivisões: comportamentos e práticas de subsistência, sendo que ambos são elementos conectados e que compõem os aspectos culturais dos indígenas;
III	Qualificações	Para caracterizar os indígenas	X	X	Foram retiradas do questionário e corresponderam a todas as descrições que tentaram adjetivar, positiva ou negativamente, os indígenas;
IV	Exceções	Para caracterizar os indígenas	X	X	Foram considerados os casos presentes no questionário em que não souberam responder, que não responderam e outras ocorrências excepcionais;
V	Somente a floresta	Para caracterizar a paisagem no passado	X		Esta categoria foi retirada da atividade do desenho e considerou todos aqueles desenhos em que os alunos apresentaram somente a floresta para representar a paisagem local no passado da região;
VI	Floresta com animais africanos	Para caracterizar a paisagem no passado	X		Esta categoria foi retirada do desenho e englobou todas as representações da floresta com animais africanos;
VII	Construção de padrão recente	Para caracterizar a paisagem no passado	X		Considerou todo o desenho que apresentou construções (casas) com padrão recente – portas, janelas, chaminés etc.
VIII	Construção de padrão recente com indígena	Para caracterizar a paisagem no passado	X		Considerou um único desenho que apresentou uma casa com padrão recente com indígenas em seu interior;
IX	Floresta com indígenas	Para caracterizar a paisagem no passado	X		Considerou todo o desenho em que os indígenas apareceram na floresta;

N	Categoria	Aplicação	Pas.	Pres.	Observação
X	Indígenas	Para indicar os primeiros habitantes da região	X		Foi criada para considerar todos os alunos que indicaram no questionário os indígenas como os primeiros habitantes da região;
XI	Ingleses	Para indicar os primeiros habitantes da região	X		Foi criada para considerar todos os alunos que indicaram no questionário os ingleses como os primeiros habitantes da região;
XII	Exceções	Para indicar os primeiros habitantes da região	X		Foi criada para considerar todos os alunos que não indicaram no questionário os indígenas ou os ingleses como os primeiros habitantes da região;
XIII	Exceções	Para caracterizar a paisagem no presente		X	Foi criada para englobar todas as respostas do questionário em que os alunos não souberam indicar onde os indígenas de hoje vivem;
XIV	Cidade	Para caracterizar a paisagem no presente		X	Foi criada para englobar todas as respostas do questionário em que os alunos indicaram a cidade como local onde os indígenas de hoje vivem;
XV	Floresta	Para caracterizar a paisagem no presente		X	Foi criada para englobar todas as respostas do questionário em que os alunos indicaram a floresta como local onde os indígenas de hoje vivem;
XVI	Áreas demarcadas	Para caracterizar a paisagem no presente		X	Foi criada para englobar todas as respostas do questionário em que os alunos indicaram as áreas demarcadas como local onde os indígenas de hoje vivem;
XVII	Cidade	Para indicar onde viram um índio		X	Foi criada para englobar todas as respostas do questionário em que os alunos indicaram a cidade como local onde viram um índio;
XVIII	Floresta	Para indicar onde viram um índio		X	Foi criada para englobar todas as respostas do questionário em que os alunos indicaram a floresta como local onde viram um índio;
XIX	TV	Para indicar onde viram um índio		X	Foi criada para englobar todas as respostas do questionário em que os alunos indicaram a TV como local onde viram um índio;

N	Categoria	Aplicação	Pas.	Pres.	Observação
XX	Exceções	Para indicar onde viram um índio		X	Foi criada para englobar todos os casos do questionário em que os alunos não responderam ou não souberam indicar onde os índios vivem hoje;
XXI	Família	Para indicar onde viram um índio		X	Foi criada para englobar todos os casos do questionário em que os alunos indicaram que tinham indígenas na família.

Quadro 3 - Categorias de análise das ideias prévias - Passado

Caracterização dos indígenas	
I	Aspectos físicos
II	Aspectos culturais
III	Qualificações
IV	Exceções
Caracterização da paisagem*	
V	Somente a floresta
VI	Floresta com animais africanos
VII	Construção de padrão recente
VIII	Construção de padrão recente com indígenas
IX	Floresta com indígena
Primeiros habitantes da região	
X	Indígenas
XI	Ingleses
XII	Exceções

Quadro 4 - Categorias de análise das ideias prévias - Presente

Caracterização dos indígenas	
I	Aspectos físicos
II	Aspectos culturais
III	Qualificações
IV	Exceções
Caracterização da paisagem	
XIII	Exceção
XIV	Cidade
XV	Floresta
XVI	Áreas demarcadas
Onde viram um índio	
XVII	Cidade
XVIII	Floresta
XIX	TV
XX	Exceções
XXI	Família

*Para verificar como os investigados representaram a paisagem local no passado usei os dados apresentados nos desenhos. Na análise deste instrumento foram criadas 5 categorias gerais de classificação, mas não suas subcategorias. Ou seja, os desenhos não foram interpretados individualmente porque com as categorias gerais já era possível identificar se os indígenas seriam representados voluntariamente ou não.

c - A categorização e a captação do novo

Definidas as unidades de análise, as unidades de contexto e as categorias correspondentes, primeiramente organizei os dados em tabelas ainda não separadas por turmas. Tais tabelas ofereceram, *a priori*, uma visualização geral das unidades de análise e das categorias e ainda permitiram mapear a trajetória de cada indivíduo ao responder questões referentes à temática indígena, tanto no passado quanto no presente (*vide tabelas 15 e 16*).

Tabela 15 – Unidades de análise e categorias das ideias prévias, Passado

Dados gerais e unidades de análise	Categorias de caracterização dos indígenas	Categorias de caracterização da paisagem	Categorias de primeiros habitantes da região
T – Turma	I - Aspectos físicos	V - Somente a floresta	X - Indígenas
G – Gênero	II - Aspectos Culturais	VI - Floresta com animais africanos	XI– Ingleses
F – Faltou	III - Qualificações	VII - Construção recente	XII- Exceções
1 - acreditavam que havia indígenas no passado	IV – Exceções	VIII – Construção recente com indígenas	
2 - não sabiam se havia indígenas no passado		IX - Floresta com indígenas	
3 - não acreditavam que havia indígenas no passado			

N	T	G	1	2	3	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
1	A	M	X	-	-	-	X	-	X	-	X	-	-	-	X	-	-
2	A	M	-	X	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	X	-	-
3	A	M	X	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	X
4	A	M	X	-	-	-	X	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-
5	A	M	-	-	X	-	X	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-
6	A	M	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	X	F	F	F	F
7	A	M	X	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	X	-
8	A	M	X	-	-	-	X	X	-	F	F	F	F	F	-	-	X
9	A	M	X	-	-	X	-	X	-	-	X	-	-	-	X	-	-
10	A	M	-	X	-	-	X	-	-	X	-	-	-	-	X	-	-
11	A	M	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	X	-	-
12	A	F	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	X	-	-
13	A	F	-	X	-	X	X	X	-	-	-	X	-	-	-	X	-
14	A	F	-	X	-	-	-	-	X	-	-	X	-	-	-	X	-
15	A	F	X	-	-	X	-	-	-	F	F	F	F	F	X	-	-
16	A	F	X	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	X	-	-
17	A	F	X	-	-	X	X	X	-	X	-	-	-	-	-	X	-

N	T	G
18	A	F
19	A	F
20	A	F
21	A	F
22	A	F
23	A	F
24	A	F
25	A	F
26	B	M
27	B	M
28	B	M
29	B	M
30	B	M
31	B	M
32	B	M
33	B	M
34	B	M
35	B	M
36	B	M
37	B	M
38	B	M
39	B	M
40	B	M
41	B	M
42	B	F
43	B	F
44	B	F
45	B	F
46	B	F
47	B	F
48	B	F
49	B	F
50	B	F
51	B	F
52	B	F
53	B	F
54	B	F

1	2	3
F	F	F
-	X	-
X	-	-
X	-	-
-	-	X
X	-	-
F	F	F
-	X	-
-	X	-
-	X	-
-	X	-
-	X	-
X	-	-
X	-	-
-	-	X
X	-	-
X	-	-
X	-	-
-	X	-
-	X	-
-	-	X
X	-	-
-	X	-
-	X	-
X	-	-
-	X	-
-	X	-
X	-	-
-	X	-
X	-	-
-	X	-
-	-	X
X	-	-
-	X	-
-	-	X
X	-	-
X	-	-

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
F	F	F	F	F	F	X	F	F	F	F	F
-	X	-	-	X	-	-	-	-	X	-	-
-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	X	-
-	X	-	-	X	-	-	-	-	X	-	-
-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	X	-
-	-	X	-	-	-	X	-	-	X	-	-
F	F	F	F	-	X	-	-	-	F	F	F
X	X	-	-	X	-	-	-	-	X	-	-
-	-	X	X	-	-	-	-	X	X	-	-
X	X	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-
-	X	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-
-	-	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-
-	X	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-
-	X	-	-	-	-	X	-	-	X	-	-
-	-	X	-	-	-	-	-	X	X	-	-
-	-	X	-	F	F	F	F	F	-	X	-
-	-	X	-	-	-	-	-	X	X	-	-
-	-	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-
-	X	-	-	F	F	F	F	F	X	-	-
-	-	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-
-	X	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-
-	-	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-
-	-	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-
-	X	-	-	F	F	F	F	F	X	-	-
-	X	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-
X	X	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-
-	X	X	-	-	-	-	-	X	X	-	-
-	X	X	-	-	-	-	-	X	-	X	-
-	X	X	-	F	F	F	F	F	-	X	-
X	X	-	-	F	F	F	F	F	-	X	-
X	X	X	-	-	-	-	-	X	X	-	-
-	-	X	-	-	-	-	-	X	X	-	-
X	X	X	-	-	-	X	-	-	X	-	-
-	-	X	-	-	-	-	-	X	X	-	-

Tabela 16 - Unidades de análise e categorias das ideias prévias, Presente

Dados gerais e unidades de análise	Categorias de caracterização dos indígenas	Categorias de caracterização da paisagem	Categorias de onde viram um índio
T – Turma	I - Aspectos físicos	XIII- Exceções	XVII - Cidade
G – Gênero	II - Aspectos Culturais	XIV - Cidade	XVIII - Floresta
F – Faltou	III - Qualificações atribuídas	XV - Floresta	XIX – TV
4 – acreditavam que havia indígenas no presente	IV – Exceções	XVI - Áreas demarcadas	XX - Exceções
5 – não sabiam se havia indígenas no presente			XXI - Família
6 - não acreditavam que havia indígenas no presente			

N	T	G	4	5	6
1	A	M	-	X	-
2	A	M	-	X	-
3	A	M	-	X	-
4	A	M	X	-	-
5	A	M	X	-	-
6	A	M	F	F	F
7	A	M	X	-	-
8	A	M	X	-	-
9	A	M	X	-	-
10	A	M	X	-	-
11	A	M	X	-	-
12	A	F	-	X	-
13	A	F	X	-	-
14	A	F	-	X	-
15	A	F	-	X	-
16	A	F	-	X	-
17	A	F	-	X	-
18	A	F	F	F	F
19	A	F	-	X	-
20	A	F	-	X	-
21	A	F	-	X	-
22	A	F	-	-	X
23	A	F	X	-	-
24	A	F	F	F	F
25	A	F	X	-	-
26	B	M	-	X	-
27	B	M	-	X	-
28	B	M	-	-	X
29	B	M	X	-	-

I	II	III	IV	XIII	XIV	XV	XVI	XVII	XVIII	XIX	XX	XXI
-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	X	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-
-	X	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
X	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-
-	X	-	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-
X	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
X	-	-	-	-	-	X	-	-	X	-	-	-
X	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-
X	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-
X	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	X	-
X	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
-	X	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-
-	-	X	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-
X	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-	-	-
X	-	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-	-
X	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-
F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
X	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	X	X	-	-	-	X	-	-	-	-
-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	X	-	-	X	-	-	-	-	-	-
-	-	-	X	-	-	X	-	X	-	-	-	-

N	T	G	4	5	6	I	II	III	IV	XIII	XIV	XV	XVI	XVII	XVIII	XIX	XX	XXI
30	B	M	X	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
31	B	M	X	-	-	-	X	-	-	-	-	X	-	-	X	-	-	-
32	B	M	X	-	-	X	X	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	X
33	B	M	X	-	-	X	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-
34	B	M	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-	X	-	-	-	-
35	B	M	-	X	-	-	X	X	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-
36	B	M	X	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-
37	B	M	X	-	-	-	-	-	X	-	-	X	-	-	-	X	-	-
38	B	M	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	X	-	-
39	B	M	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-
40	B	M	X	-	-	-	X	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-
41	B	M	-	X	-	-	X	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-
42	B	F	X	-	-	-	-	X	-	-	-	-	X	-	-	-	-	X
43	B	F	X	-	-	-	X	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
44	B	F	X	-	-	-	X	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-
45	B	F	X	-	-	X	X	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
46	B	F	X	-	-	-	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-
47	B	F	-	X	-	-	X	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-
48	B	F	X	-	-	-	-	X	-	-	X	-	-	X	-	-	-	-
49	B	F	X	-	-	X	X	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
50	B	F	-	X	-	X	X	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
51	B	F	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-	X	-	-	-	-
52	B	F	-	-	X	-	-	-	X	-	-	X	-	-	-	-	-	-
53	B	F	X	-	-	X	-	-	-	-	X	-	-	X	-	-	-	-
54	B	F	X	-	-	X	X	-	-	-	X	-	-	X	-	-	-	-

3.2.3.3. Resultados

Das tabelas prontas pude observar algumas questões:

- ✓ O público investigado tinha ideias bastante diversificadas a respeito da presença indígena, tanto em tempos passados quanto nos dias de hoje;
- ✓ Os indígenas foram descritos pelas mesmas categorias no passado e no presente;
- ✓ Foram criadas mais categorias no presente;
- ✓ Havia diferenças significativas entre ambas as turmas;
- ✓ Em geral, as ideias eram confusas e contraditórias.

Ainda, pude extrair e contabilizar alguns dados:

- ✓ Dos 27 alunos que acreditavam que havia índios na região no passado, 44,5% não usaram os indígenas como elementos compositivos dos seus desenhos, muito embora tenham sido convidados a retratar o que tinha e quem vivia na floresta local antes da construção da cidade de Londrina;

- ✓ Dos 19 alunos que não sabiam se havia índios na região no passado, 53% usaram os indígenas como elementos compositivos dos seus desenhos;
- ✓ Dos 5 alunos que acreditavam que não havia índios na região no passado, 40% usaram os indígenas como elementos compositivos dos seus desenhos;
- ✓ Dos 27 alunos que acreditavam que havia indígenas vivendo na região em tempos atuais, 48% deles responderam que não sabiam ou que não tinha índios no passado;
- ✓ Dos 21 alunos que não sabiam se havia índios vivendo na região em tempos atuais, 62% deles tinham a certeza no passado, mas não no presente;
- ✓ Dos 3 alunos que responderam que não havia índios vivendo na região no presente, para 67% deles nunca houve indígenas vivendo ali.

Estes dados gerais, ainda não separados por turmas, revelaram de antemão o quanto as informações sobre a temática indígena na região mostraram-se confusas, fragmentadas e contraditórias. No entanto, busquei outra maneira de explorá-los, no intuito de mostrar aquilo que não seria percebido na análise quantitativa e na sistematização dos dados em tabelas.

Depois de testar várias maneiras, decidi que a melhor forma de apresentação dos dados seria em quadros. Tais quadros foram separados por turma e unidade de análise. Eles apresentarão informações gerais e específicas de cada turma, exibirão cada unidade de contexto, mostrarão os dados quantitativos categorizados e, em alguns casos, subcategorias (categorização dos indígenas, por exemplo), ou seja, mais pormenores e detalhes usados pelos alunos para responder aos exercícios.

Antes de apresentá-los, destaco que essa análise não se encontra fechada, pois o limite final dos instrumentos não pode ser alcançado em sua totalidade, uma vez que cada leitor tem a possibilidade de fazer uma interpretação diferente.

TURMA A
Informações gerais
Total de 25 alunos matriculados (11 meninos e 14 meninas);
Informações sobre a participação
Três alunos faltaram no dia da aplicação do questionário (números 6, 18, 24); Dois faltaram no dia da aplicação do desenho (8 e 15).

Quadro 5 – Ideias sobre o passado	
Unidade de análise 1: Alunos que acreditavam que havia índios na região no passado	
Total: 12	1, 3, 4, 7, 8, 9, 15, 16, 17, 20, 21, 23
<p>* 7, 8, 15, 20, 21, 23 (alunos que afirmaram já ter visto um índio);</p> <p>* 1, 4, 7, 15, 16, 17, 20, 21, 23 (alunos que visitaram o MHL e tiveram contato com o patrimônio arqueológico indígena);</p> <p>* 3, 8, 9 (não conheceram o MHL).</p>	

Quando convidados a caracterizar os índios do passado
--

Categorias	N	%
Qualificações	13	50
Aspectos culturais	6	23
Características físicas	4	15,4
Exceções	3	11,6
Total	26	100

<u>I – Aspectos físicos</u>	
Descrição	Sujeitos
Morenos	9, 15, 17
Cabelo preto	15
<u>II– Aspectos culturais</u>	
Comportamentais	
Pintados	4
Nus	4,8
Práticas de subsistência	
Cacavam e pescavam	1, 17, 21

<u>III – Qualificações</u>	
Legais	3, 20
Estranhos	3
Sinceros	9
Educados	9
Interessantes	17, 20
Espertos	17
Alegres	23
Trabalhadores	8
Modernos	23
Falam nossa língua	23
Parecidos com a gente	20
<u>IV – Exceções</u>	
Não sei	1, 7, 16

Quando convidados a desenhar a floresta local antes da construção da cidade de Londrina, indicando seus elementos constituintes (vide figuras 15 a 22, páginas 141.1 a 141.4)

Categorias	N	%
Somente a floresta	7	70
Floresta com animais africanos	2	20
Construção recente	1	10
Total	10	100

<u>V – Somente a floresta</u>	
Descrição	Sujeitos
Somente a floresta	3, 4, 7, 16, 17, 20, 21
<u>VI – Floresta com animais africanos</u>	
Floresta com animais africanos	1, 9
<u>VII – Construção de padrão recente</u>	
Construção de padrão recente	23

Quando convidados a indicar quem chegou primeiro na região

Categorias	N	%
Indígenas	6	50
Inglese	4	33,3
Exceções	2	16,7

Total	12	100
<u>X – Indígenas</u>		
Descrição	Sujeitos	
Indígenas	1, 9, 15, 16, 21, 23	
<u>XI – Ingleses</u>		
Ingleses	4, 7, 17, 20	
<u>XII – Exceções</u>		
Não sei	3,8	

Considerações gerais sobre o quadro das ideias
<p>Entre as unidades de análise 1, 2 e 3, foram os que mais se preocuparam em descrever os indígenas do passado;</p> <p>Metade das indicações foi de qualificações bastante variadas, seguidas dos aspectos culturais e físicos;</p> <p>Quando convidados a desenhar a floresta local antes da construção da cidade de Londrina, indicando quem vivia e o que tinha lá, nenhum aluno usou o indígena como elemento compositivo de seu desenho;</p> <p>Parte significativa do grupo que acreditava na presença indígena, além de não indicar o índio como elemento compositivo do desenho, apontou os ingleses como primeiros habitantes da região;</p> <p>De um total de 12 alunos, 5 afirmaram que não sabiam dizer o nome de um povo indígena. Dos 7 alunos restantes têm-se os seguintes dados: 2 não responderam; 4 indicaram os Kaingang e os Tupi-guarani e 1 indicou o nome da reserva onde os Kaingang vivem na região atualmente, Apucarantina.</p>

Quadro 6 – Ideias sobre o passado	
Unidade de análise 2: Alunos que não sabiam se havia índios na região no passado	
Total: 8	2, 10, 11, 12, 13, 14, 19, 25
*10, 13 (alunos que afirmaram já ter visto um índio); * 11, 12, 13, 14, 19, 25 (alunos que visitaram o MHL e tiveram contato com o patrimônio arqueológico); *2, 10 (não conheceram o MHL).	

Quando convidados a caracterizar os índios do passado
--

Categorias	N	%
Aspectos culturais	7	46,6
Qualificações	3	20
Exceções	3	20
Características físicas	2	13,4
Total	15	100

<u>I – Aspectos físicos</u>	
Descrição	Sujeitos
Morenos	13, 25
<u>II– Aspectos culturais</u>	
Comportamentais	
Nus	25
Viviam em guerra	13
Fumavam cachimbo	19
Usavam penas na cabeça	10,25
Práticas de subsistência	
Caçavam e pescavam	10,19
<u>III – Qualificações</u>	
Bondosos	2
Simpáticos	2
Sujos	13
<u>IV – Exceções</u>	
Não sei	11
Não respondeu	12,14

Quando convidados a desenhar a floresta local antes da construção da cidade de Londrina, indicando seus elementos constituintes (vide figuras 15 a 22, páginas 141.1 a 141.4)

Categorias	N	%
Somente a floresta	6	75
Construção recente	2	25
Total	8	100

<u>V – Somente a floresta</u>	
Descrição	Sujeitos
Somente a floresta	2, 10, 11, 12, 19, 25
<u>VII – Construção de padrão recente</u>	
Construção de padrão recente	13,14

Quando convidados a indicar quem chegou primeiro na região

Categorias	N	%
Indígenas	6	75
Inglese	2	25
Total	8	100

<u>X - Indígenas</u>	
Descrição	Sujeitos
Indígenas	2, 10, 11, 12, 19, 25
<u>XI - Inglese</u>	
Inglese	13,14

Considerações gerais sobre o quadro das ideias

Optaram por descrever os indígenas mais por seus **aspectos culturais**;

A **categoria III (qualificações)** diminuiu expressivamente, se comparada à unidade de análise anterior;

Quando convidados a desenhar a floresta local antes da construção da cidade de Londrina, indicando quem vivia e o que tinha lá, **nenhum aluno usou o indígena como elemento compositivo de seu desenho**;

Quando questionados sobre os primeiros habitantes da região, **a grande maioria apontou os indígenas**;

Ao serem convidados a citar o nome de um povo indígena, **2 alunos conseguiram fazer referência aos Kaingang**. Outros **6 indicaram não saber nenhum nome**;

A aluna 13, que caracterizou os indígenas como “morenos, viviam em guerra e sujos”. **Para explicar esta última indicação**, uma possível hipótese é que ela **pode ter usado sua experiência pessoal para descrever os indígenas no passado, uma vez que afirmou ter visto um índio no presente e é fato comum vê-los na cidade em condições precárias de sobrevivência**.

Quadro 7 – Ideias sobre o passado

Unidade de análise 3: Alunos que acreditavam que não havia índios na região no passado

Total: 2	5, 22
----------	-------

- * Nenhum dos alunos afirmou ter visto um indígena;
- * 5 (aluno visitou o MHL e teve contato com o patrimônio arqueológico indígena);
- * 22 (não conheceu o MHL).

Quando convidados a caracterizar os índios do passado

Categorias	N	%
Aspectos culturais	2	66,7
Exceções	1	33,3
Total	3	100

II– Aspectos culturais

Descrição	Sujeitos
Comportamentais	
Nus	5
Pintados	5
<u>IV – Exceções</u>	
Não sei	22

Quando convidados a desenhar a floresta local antes da construção da cidade de Londrina, indicando seus elementos constituintes (*vide* figuras 15 a 22, páginas 141.1 a 141.4)

Categorias	N	%
Floresta com animais africanos	2	100
Total	2	100

VI – Floresta com animais africanos

Descrição	Sujeitos
Floresta com animais africanos	5, 22

Quando convidados a indicar quem chegou primeiro na região

Categorias	N	%
-------------------	----------	----------

Indígenas	1	50
Inglese	1	50
Total	2	100

<u>X - Indígenas</u>	
Descrição	Sujeitos
Indígenas	5
<u>XI - Inglese</u>	
Inglese	22

Considerações gerais sobre o quadro das ideias
<p>Descreveram os indígenas por seus aspectos culturais;</p> <p>Quando convidados a desenhar a floresta local antes da construção da cidade de Londrina, indicando quem vivia e o que tinha lá, nenhum aluno usou o indígena como elemento compositivo de seu desenho;</p> <p>Quando questionados sobre os primeiros habitantes da região, os indígenas foram citados por um aluno (5);</p> <p>Ao serem convidados a citar o nome de um povo indígena, 1 aluno fez referência aos Kaingang (5).</p>

TURMA A
Considerações gerais sobre o PASSADO
<p>Os que mais se preocuparam em descrever os indígenas foram aqueles que acreditavam em sua presença;</p> <p style="text-align: center;">Somadas as três unidades de análise</p> <p>Os indígenas foram mais descritos pelas qualificações, seguido dos aspectos culturais, das exceções e das características físicas;</p> <p>Os desenhos apresentaram somente a floresta, seguida da floresta com animais africanos e construções de padrão recente;</p> <p>Para mais da metade do público que respondeu ao questionário, os indígenas foram os primeiros habitantes da região;</p> <p>*Os indígenas foram representados em apenas um desenho em toda esta turma.</p> <p>*Três alunos faltaram no questionário (6, 18 e 24), mas fizeram o desenho. Eles somam mais um nas categorias “floresta com animais africanos” (24) e “construções de padrão recentes” (18). Todavia, um deles criou com seu desenho uma nova categoria: casa recente com indígena (6). Ele foi o único da sala que usou os índios como elementos compositivos em seu desenho, mas inseridos numa casa com características de construção recente (portas, janelas, chaminés etc.-ver figura 22, página 141.4).</p>

Figura 15 – Representação da floresta local no passado, aluno 4.

Figura 16 – Representação da floresta local no passado, aluno 10.

Figura 17 – Representação da floresta local no passado, aluno 17.

Figura 18 – Representação da floresta local no passado, aluno 19.

Figura 19 – Representação da floresta local no passado, aluno 1.

Figura 20 – Representação da floresta local no passado, aluno 5.

Figura 21 – Representação da floresta local no passado, aluno 14.

Figura 22 – Representação da floresta local no passado, aluno 6.

Quadro 8 – Ideias sobre o presente	
Unidade de análise 4: Alunos que acreditavam que havia índios vivendo no presente	
Total: 10	4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 23, 25
*7, 8, 10, 13, 23 (alunos que afirmaram já ter visto um índio).	

Quando convidados a caracterizar os índios do presente

Categorias	N	%
Características físicas	10	71,4
Aspectos culturais	3	21,4
Qualificações	1	7,2
Total	14	100

<u>I – Aspectos físicos</u>	
Descrição	Sujeitos
Morenos	9, 10, 13, 23, 25
Vermelhos	7, 9
Negros	11
Cabelo liso	13, 11
<u>II– Aspectos culturais</u>	
Comportamentais	
Pintados	4
Nus	4,8
<u>III – Qualificações</u>	
Parecidos com a gente	5

Quando convidados a responder onde os índios de hoje vivem

Categorias	N	%
Floresta	8	80
Cidade	1	10
Exceções	1	10
Total	10	100

XIII - Exceções

Descrição	Sujeitos
Não sei	5
<u>XIV - Cidade</u>	
Cidade	25
<u>XV - Floresta</u>	
Floresta	4, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 23

Quando convidados a responder onde viram um índio

Categorias	N	%
Cidade	3	60
Floresta	1	20
TV	1	20
Total	5	100

<u>XVII - Cidade</u>	
Descrição	Sujeitos
Cidade	7, 13, 23
<u>XVIII - Floresta</u>	
Floresta	10
<u>XIX - TV</u>	
TV	8

Considerações gerais sobre o quadro das ideias

Metade dos alunos desta unidade de análise, que acreditava que havia índios vivendo na região de Londrina nos dias de hoje, **afirmou que já viu um índio**, principalmente na cidade;

Esta unidade de análise **descreveu o indígena mais pelos seus aspectos físicos** (mais da metade das indicações);

Na representação física, o **tom de pele foi o fator predominante** para descrever os indígenas de hoje. No entanto, houve variações entre a pele morena, vermelha e negra, sobressaindo-se o tom de pele moreno;

Mesmo entre aqueles que **viram um índio na cidade**, os **indígenas vivem na floresta**.

Relações entre passado e presente

Cinco alunos (4, 7, 8, 9 e 23) indicaram que havia índios na região no passado e no presente, o que pode sugerir uma percepção de continuidade histórica;

Outros quatro alunos (10, 11, 13 e 25) não sabiam no passado, mas tinham certeza no presente;

Dois destes alunos (10 e 13) indicaram já ter visto um índio em tempos atuais;

Para um aluno (5), não havia índios no passado, somente no presente.

Quadro 9 – Ideias sobre o presente	
Unidade de análise 5: Alunos que não sabiam se havia índios vivendo no presente	
Total: 11	1, 2, 3, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21
*14, 15, 19, 20, 21 (alunos que afirmaram já ter visto um índio).	

Quando convidados a caracterizar os índios do presente

Categorias	N	%
Características físicas	4	30,8
Exceções	4	30,8
Qualificações	3	23,0
Aspectos culturais	2	15,4
Total	13	100

<u>I – Aspectos físicos</u>	
Descrição	Sujeitos
Olhos puxados	14
Cabelos lisos	14
Morenos	15
Vermelhos	21
<u>II – Aspectos culturais</u>	
Comportamentais	
Pintados	19
Nus	19
<u>III – Qualificações</u>	
Bons	2
Bravos	3
Parecidos com a gente	20
<u>IV - Exceções</u>	
Não sei	1, 16
Não respondeu	12, 17

Quando convidados a responder onde os índios de hoje vivem

Categorias	N	%
-------------------	----------	----------

Exceções	6	54,6
Floresta	4	36,3
Cidade	1	9,1
Total	11	100

<u>XIII - Exceções</u>	
Descrição	Sujeitos
Não sei	1, 16
Não respondeu	12, 17
Países	2
Amazônia	21
<u>XIV - Cidade</u>	
Cidade	3
<u>XV - Floresta</u>	
Floresta	14, 15, 19, 20

Quando convidados a responder onde viram um índio

Categorias	N	%
Cidade	3	60
Exceções	2	40
Total	5	100

<u>XVII - Cidade</u>	
Descrição	Sujeitos
Cidade	19, 20, 21
<u>XX - Exceções</u>	
Não respondeu	14, 15

Considerações gerais sobre o quadro das ideias

A categoria **exceções** apareceu em todas as unidades de contexto.

Relações entre passado e presente

Sete alunos (1, 3, 15, 16, 17, 20 e 21) que não sabiam se havia índios no presente, tinham a certeza no passado;

Quatro alunos (2, 12, 14 e 19) não sabiam nem no passado e nem no presente.

Quadro 10 – Ideias sobre o presente	
Unidade de análise 6: Alunos que acreditavam que não havia índios vivendo na região no presente	
Total: 1	22
*22 (afirmou ter visto um indígena).	

Quando convidado a caracterizar os índios do presente
--

Categorias	N	%
Características físicas	2	100
Total	2	100

<u>I – Aspectos físicos</u>	
Descrição	Sujeitos
Olhos puxados	22
Morenos	22

Quando convidado a responder onde os índios de hoje vivem
--

Categorias	N	%
Exceções	1	100
Total	1	100

<u>XIII - Exceções</u>	
Índia	22

Quando convidado a responder onde viu um índio

Categorias	N	%
TV	1	100
Total	1	100

<u>XIX - TV</u>	
TV	22

Considerações gerais sobre o quadro das ideias
<p>Descreveu os indígenas somente pelas características físicas;</p> <p>Para o investigado, os indígenas viviam na Índia.</p>
Relações entre passado e presente
Para o aluno não havia índios na região nem no passado e nem no presente .

TURMA A
<p>Considerações gerais sobre o PRESENTE</p> <p>Somadas as três unidades de análise</p> <p>Os indígenas foram mais descritos pelas suas características físicas, seguido dos aspectos culturais, qualificações e exceções;</p> <p>Os indígenas do presente continuavam vivendo na floresta, mas foram vistos na cidade.</p>

APONTAMENTOS GERAIS ENTRE PASSADO E PRESENTE
<p>Os aspectos físicos mais usados para caracterizar os indígenas</p> <p>No passado: morenos</p> <p>No presente: morenos</p> <p>Os aspectos culturais mais citados</p> <p>No passado: caçavam e pescavam</p> <p>No presente: pintados e nus</p> <p>As qualificações mais citadas</p> <p>No passado: legais e interessantes</p> <p>No presente: parecidos com a gente</p> <p>Os aspectos físicos foram mais citados e variados no presente;</p> <p>Os aspectos culturais foram mais citados e variados no passado;</p> <p>As práticas de subsistência desapareceram no presente;</p> <p>As qualificações no passado foram mais variadas e numerosas;</p> <p>Quanto às exceções, elas apareceram mais no presente do que no passado.</p>

TURMA B
<p align="center">Informações gerais</p> <p>Total de 29 alunos matriculados (16 meninos e 13 meninas);</p> <p align="center">Informações sobre a participação</p> <p>Todos os alunos responderam ao questionário; Cinco faltaram no dia da aplicação do desenho (33, 36, 42, 49 e 50).</p>

Quadro 11 – Ideias sobre o passado	
Unidade de análise 1: Alunos que acreditavam que havia índios na região no passado	
Total: 15	31, 32, 34, 35, 36, 38, 40, 41, 44, 46, 47, 49, 50, 53, 54
<p>*35, 38, 40, 53, 54 (alunos que afirmaram já ter visto um índio);</p> <p>*31, 32, 35, 36, 38, 41, 47, 49, 50, 53, 54 (alunos que conheceram o MHL e tiveram contato com o patrimônio arqueológico indígena);</p> <p>* 34, 40, 44, 46 (não conheceram o MHL).</p>	

Quando convidados a caracterizar os índios do passado
--

Categorias	N	%
Aspectos Culturais	13	40,6
Qualificações	12	37,5
Características físicas	4	12,5
Exceções	3	9,4
Total	32	100

<u>I – Aspectos físicos</u>	
Descrição	Sujeitos
Morenos	50
Negros	44
Cabelo preto	50
Olhos puxados	53
<u>II– Aspectos culturais</u>	
Comportamentais	
Pintados	31, 36, 38, 47
Nus	38, 44, 47, 50

Usavam penas na cabeça	31
Práticas de subsistência	
Caçavam e pescavam	38, 44, 49, 53
<u>III – Qualificações</u>	
Velhos	32, 46, 49, 54
Bravos	47, 49, 53
Fortes	34, 46, 54
Legais	34
Espertos	34
<u>IV – Exceções</u>	
Não sei	35, 41
Quilombolas e escravos	40

Quando convidados a desenhar a floresta local antes da construção da cidade de Londrina, indicando seus elementos constituintes (vide figuras 23 a 30, páginas 155.1 a 155.4)

Categorias	N	%
Floresta com indígena	10	83,3
Construção recente	2	16,7
Total	12	100

<u>VII – Construção de padrão recente</u>	
Descrição	Sujeitos
Construção de padrão recente	31, 53
<u>IX – Floresta com indígenas</u>	
Floresta com indígenas	32, 34, 35, 38, 40, 41, 44, 46, 47, 54

Quando convidados a indicar quem chegou primeiro na região

Categorias	N	%
Indígenas	13	86,7
Inglese	2	13,3
Total	15	100

<u>X - Indígenas</u>	
Descrição	Sujeitos
Indígenas	31, 32, 34, 35, 36, 38, 40, 41, 44, 46, 47, 53, 54

<u>XI - Ingleses</u>	
Ingleses	49, 50

Considerações gerais sobre o quadro das ideias
<p>Entre as unidades de análise 1, 2 e 3 foram os que mais se preocuparam em descrever os indígenas do passado;</p> <p>Os alunos que acreditavam na presença indígena no passado optaram mais por citar aspectos culturais e qualificações;</p> <p>Um aluno descreveu os indígenas como “quilombolas e escravos”;</p> <p>Quando convidados a desenhar a floresta local antes da construção da cidade de Londrina, indicando quem vivia e o que tinha lá, a grande maioria usou os indígenas como elementos compositivos;</p> <p>Os alunos 49 e 50, que indicaram os ingleses como primeiros habitantes, não fizeram o desenho;</p> <p>Dos 15 alunos, 9 afirmaram que não sabiam dizer o nome de um povo indígena. Dos 6 alunos restantes têm-se os seguintes dados: 1 não respondeu; 4 indicaram os Kaingang; 1 indicou Palmares. Este é o mesmo aluno que descreveu os índios como “quilombolas e escravos”.</p>

Quadro 12 – Ideias sobre o passado	
Unidade de análise 2: Alunos que não sabiam se havia índios na região no passado	
Total: 11	26, 27, 28, 29, 30, 37, 42, 43, 45, 48, 51
*26, 29, 37, 42, 48, 51(alunos que afirmaram já ter visto um índio); * todos os alunos conheceram o MHL e tiveram contato com o patrimônio arqueológico indígena.	

Quando convidados a caracterizar os índios do passado
--

Categorias	N	%
Aspectos culturais	10	52,6
Qualificações	4	21,0
Exceções	3	15,8
Características físicas	2	10,6
Total	19	100

<u>I – Aspectos físicos</u>	
Descrição	Sujeitos
Negros	27, 51
<u>II– Aspectos culturais</u>	
Comportamentais	
Nus	42, 45, 51
Pintados	27
Viviam em guerra	43, 48
Práticas de subsistência	
Caçavam e pescavam	28, 30, 43, 45
<u>III – Qualificações</u>	
Bravos	48
Sujos	51
Feios	26, 51
<u>IV – Exceções</u>	
Não sei	26, 29, 37

Quando convidados a desenhar a floresta local antes da construção da cidade de Londrina, indicando seus elementos constituintes (vide figuras 23 a 30, páginas 155.1 a 155.4)
--

Categorias	N	%
Floresta com indígenas	10	100
Total	10	100

<u>IX – Floresta com indígenas</u>	
Descrição	Sujeitos
Floresta com indígenas	26, 27, 28, 29, 30, 37, 43, 45, 48, 51

Quando convidados a indicar quem chegou primeiro na região

Categorias	N	%
Indígenas	10	90,1
Inglese	1	9
Total	11	100

<u>X - Indígenas</u>	
Descrição	Sujeitos
Indígenas	26, 27, 28, 29, 30, 37, 42, 43, 45, 51
<u>XI - Inglese</u>	
Inglese	48

Considerações gerais sobre o quadro das ideias

Optaram por descrever os indígenas mais por seus **aspectos culturais**;

A **categoria III (qualificações) diminuiu expressivamente**, se comparada à unidade de análise anterior;

Quando convidados a desenhar a floresta local, **todos os alunos que participaram da atividade do desenho usaram os indígenas como elementos compositivos**;

Para a **grande maioria os indígenas foram os primeiros habitantes da região**;

O único aluno que apontou **os ingleses** como primeiros habitantes, **usou os indígenas como elemento compositivo para representar a floresta no passado**;

Ao serem convidados a citar o nome de um povo indígena, **apenas 1 indicou os Kaingang, o restante não respondeu**;

A aluna 51 caracterizou os indígenas como “negros, nus, feios e sujos”. **Para explicar esta última indicação**, uma possível hipótese é que ela **pode ter usado sua experiência pessoal para descrever os indígenas no passado, uma vez que afirmou ter visto um índio no presente e é fato comum vê-los na cidade em condições precárias de sobrevivência**.

Quadro 13 – Ideias sobre o passado	
Unidade de análise 3: Alunos que acreditavam que não havia índios na região no passado	
Total: 3	33, 39, 52
<p>*Nenhum aluno afirmou ter visto um indígena;</p> <p>* Todos os alunos conheceram o MHL e tiveram contato com o patrimônio arqueológico indígena.</p>	

Quando convidados a caracterizar os índios do passado

Categorias	N	%
Qualificações	4	80
Exceções	1	20
Total	5	100

<u>III - Qualificações</u>	
Descrição	Sujeitos
Bons	33
Legais	33
Divertidos	33
Velhos	52
<u>IV – Exceções</u>	
Não sei	39

Quando convidados a desenhar a floresta local antes da construção da cidade de Londrina, indicando seus elementos constituintes (vide figuras 23 a 30, páginas 155.1 a 155.4)

Categorias	N	%
Floresta com indígenas	2	100
Total	2	100

<u>IX – Floresta com indígenas</u>	
Descrição	Sujeitos
Floresta com indígenas	39, 52

Quando convidados a indicar quem chegou primeiro na região

Categorias	N	%
Indígenas	2	66,7
Inglese	1	33,3
Total	3	100

<u>X - Indígenas</u>	
Descrição	Sujeitos
Indígenas	39, 52
<u>XI - Inglese</u>	
Inglese	33

Considerações gerais sobre o quadro das ideias
<p>Descreveram os indígenas mais pelas qualificações;</p> <p>Quando convidados a desenhar a floresta local antes da construção da cidade de Londrina, indicando quem vivia e o que tinha lá, todos os alunos que participaram da atividade do desenho usaram o indígena como elemento compositivo;</p> <p>Quando questionados sobre os primeiros habitantes da região, os indígenas foram citados pela maioria;</p> <p>O único aluno que apontou os ingleses como primeiros habitantes, não participou da atividade do desenho;</p> <p>Ao serem convidados a citar o nome de um povo indígena, 1 aluno fez referência aos Kaingang e outros dois não souberam responder.</p>

TURMA B
Considerações gerais sobre o PASSADO
<p>Os que mais se preocuparam em descrever os indígenas foram aqueles que acreditavam em sua presença;</p> <p style="text-align: center;">Somadas as três unidades de análise</p> <p>Os indígenas foram mais descritos pelos aspectos culturais, seguido das qualificações, das exceções e das características físicas;</p> <p>Os desenhos apresentaram, em sua maioria, a floresta com indígenas, seguidos das construções de padrão recente;</p> <p>Para grande parte do público, os indígenas foram os primeiros habitantes da região.</p>

Figura 23 – Representação da floresta local no passado, aluno 27.

Figura 24 – Representação da floresta local no passado, aluno 29.

Figura 25 – Representação da floresta local no passado, aluno 34.

Figura 26 – Representação da floresta local no passado, aluno 41.

Figura 27 – Representação da floresta local no passado, aluno 32.

Figura 28 – Representação da floresta local no passado, aluno 45.

Figura 29 – Representação da floresta local no passado, aluno 31.

Figura 30 – Representação da floresta local no passado, aluno 53.

Quadro 14 – Ideias sobre o presente	
Unidade de análise 4: Alunos que acreditavam que havia índios vivendo no presente	
Total: 17	29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 53, 54
* 29, 31, 32, 37, 40, 42, 46, 48, 53, 54 (alunos que afirmaram já ter visto um indígena).	

Quando convidados a caracterizar os índios do presente

Categorias	N	%
Aspectos culturais	10	45,5
Características físicas	6	27,3
Qualificações	3	13,6
Exceções	3	13,6
Total	22	100

<u>I – Aspectos físicos</u>	
Descrição	Sujeitos
Morenos	30, 32, 45
Negros	33, 54
Olhos puxados	53
<u>II – Aspectos culturais</u>	
Comportamentais	
Pintados	31, 40, 43, 49, 54
Nus	44, 45, 49
Usavam brincos	32, 40
<u>III – Qualificações</u>	
Diferentes	42, 48
Velhos	46
<u>IV – Exceções</u>	
Não sei	29, 36, 37

Quando convidados a responder onde os índios de hoje vivem

Categorias	N	%
Floresta	9	53,0

Cidade	3	17,6
Exceções	3	17,6
Áreas demarcadas	2	11,8
Total	17	100

<u>XIII - Exceções</u>	
Descrição	Sujeitos
Não sei	33, 36
Nas Américas	44
<u>XIV - Cidade</u>	
Cidade	48, 53, 54
<u>XV - Floresta</u>	
Floresta	29, 30, 31, 32, 37, 40, 43, 45, 49
<u>XVI – Áreas demarcadas</u>	
Áreas demarcadas	42, 46

Quando convidados a responder onde viram um índio

Categorias	N	%
Cidade	6	60
Família	2	20
Floresta	1	10
TV	1	10
Total	10	100

<u>XVII - Cidade</u>	
Descrição	Sujeitos
Cidade	29, 40, 46, 48, 53, 54
<u>XVIII - Floresta</u>	
Floresta	31
<u>XIX - TV</u>	
TV	37
<u>XXI - Família</u>	
Família	32, 42

Considerações gerais sobre o quadro das ideias

Mais da metade dos alunos desta unidade de análise, que acreditava que havia índios vivendo na região de Londrina nos dias de hoje, **afirmou que já viu um índio**, principalmente na cidade;

Descreveram **os indígenas mais pelos seus aspectos culturais**;

Na representação física, o **tom de pele foi o fator predominante** para descrever os indígenas de hoje. No entanto, houve variações entre a pele morena e negra, sobressaindo-se o tom de pele moreno;

Os indígenas ainda viviam na **floresta**, mas foram vistos por alguns na **cidade**;

Duas novas categorias surgiram neste grupo: “**áreas demarcadas**” para indicar onde os indígenas vivem atualmente e “**família**” para indicar onde viram um índio.

Relações entre passado e presente

Nove alunos (31, 32, 36, 40, 44, 46, 49, 53 e 54) indicaram que havia índios na região no passado e no presente, o que pode sugerir uma percepção de continuidade histórica;

Outros sete alunos (29, 30, 37, 42, 43, 45 e 48) não sabiam no passado, mas tinham certeza no presente;

Quatro destes alunos (29, 37, 42 e 48) indicaram já ter visto um índio em tempos atuais;

Para um aluno (33), não havia índios no passado, somente no presente.

Quadro 15 – Ideias sobre o presente	
Unidade de análise 5: Alunos que não sabiam se havia índios vivendo no presente	
Total: 10	26, 27, 34, 35, 38, 39, 41, 47, 50, 51
*26, 34, 35, 38, 47, 51 (alunos que afirmaram já ter visto um índio).	

Quando convidados a caracterizar os índios do presente

Categorias	N	%
Exceções	6	46,2
Aspectos culturais	4	30,7
Características físicas	2	15,4
Qualificações	1	7,7
Total	13	100

<u>I – Aspectos físicos</u>	
Descrição	Sujeitos
Morenos	50
Cabelo preto	50
<u>II– Aspectos culturais</u>	
Comportamentais	
Pintados	47
Nus	35, 41, 50
<u>III – Qualificações</u>	
Sujos	35
<u>IV - Exceções</u>	
Não sei	26, 27, 34, 38, 39
Não lembro	51

Quando convidados a responder onde os índios de hoje vivem

Categorias	N	%
Exceções	7	70
Floresta	3	30
Total	10	100

<u>XIII - Exceções</u>	
Descrição	Sujeitos
Não sei	26, 27, 34, 38, 39
Não lembro	51
Rio Grande do Sul	41
<u>XV - Floresta</u>	
Floresta	35, 47, 50

Quando convidados a responder onde viram um índio

Categorias	N	%
Cidade	5	83,3
TV	1	16,7
Total	6	100

<u>XVII- Cidade</u>	
Descrição	Sujeitos
Cidade	26, 34, 35, 47, 51
<u>XIX - TV</u>	
TV	38

Considerações gerais sobre o quadro das ideias

Os indígenas foram caracterizados mais pelas **exceções**;

O aluno 35, que descreveu um indígena como “**sujo**”, afirmou que já havia visto um indígena. Mesmo não sabendo em que condições isso ocorreu, ele **pode ter usado sua experiência pessoal para descrevê-los**;

A categoria “**exceções**” **ganhou destaque** nesta unidade de análise.

Relações entre passado e presente

Seis alunos (34, 35, 38, 41, 47 e 50) que não sabiam se havia índios no presente, tinham a certeza no passado;

Três alunos (26, 27, 51) não sabiam nem no passado e nem no presente;

Um aluno (39) acreditava que não havia no passado, mas para o presente não tinha certeza.

Quadro 16 – Ideias sobre o presente	
Unidade de análise 6: Alunos que acreditavam que não havia índios vivendo na região no presente	
Total: 2	28, 52
* alunos que afirmaram nunca ter visto um indígena.	

Quando convidado a caracterizar os índios do presente

Categorias	N	%
Exceções	2	100
Total	2	100

<u>IV - Exceções</u>	
Descrição	Sujeitos
Não sei	28, 52

Quando convidado a responder onde os índios de hoje vivem

Categorias	N	%
Floresta	2	100
Total	2	100

<u>XV - Floresta</u>	
Descrição	Sujeitos
Floresta	28, 52

Considerações gerais sobre o quadro das ideias
Os dois alunos afirmaram que nunca viram um índio na região; Descreveram os indígenas pelas exceções .
Relações entre passado e presente
Para a aluna 52 não havia índio nem no passado e nem no presente, muito embora tenha usado o indígena como elemento compositivo do desenho; O aluno 28 não tinha certeza no passado (mas também desenhou o indígena), mas afirmou que no

presente não havia índios na região.

TURMA B

Considerações gerais sobre o PRESENTE

Somadas as três unidades de análise

Os **indígenas foram mais descritos pelos aspectos culturais**, seguido exceções, características físicas e qualificações;

Os **indígenas do presente** continuam **vivendo na floresta**, mas são vistos na **cidade**.

APONTAMENTOS GERAIS ENTRE PASSADO E PRESENTE

Os aspectos físicos mais usados para caracterizar os indígenas

No passado: negros

No presente: morenos

Os aspectos culturais mais citados

No passado: caçavam e pescavam

No presente: nus e pintados

As qualificações mais citadas

No passado: velhos

No presente: diferentes

Os **aspectos físicos** foram **mais citados no presente**;

Os **aspectos culturais** foram **mais citados e variados no passado**;

As **práticas de subsistência desapareceram no presente**;

As **qualificações no passado** foram **mais variadas e numerosas**;

Quanto às **exceções**, elas **apareceram mais no presente** do que no passado.

3.2.3.4. Discussão

De um modo geral, na análise das ideias prévias foram notadas algumas semelhanças e diferenças entre as turmas. Uma primeira semelhança identificada foi que os sujeitos que acreditavam na presença de indígenas, no passado e no presente, foram os que mais se preocuparam em descrevê-los.

No passado, os indígenas foram descritos por aspectos culturais mais comuns, “nus, pintados, caçavam e pescavam”, e pelo excesso de qualificações. Sobre esta última questão, pareceu-me que na ausência de mais informações elementares sobre os indígenas, os alunos utilizaram referências contemporâneas para descrevê-los como pessoas próximas e conhecidas. Nesse sentido, esforçaram-se em atribuir qualidades comparativas e elogiosas aos indígenas do passado: “eram parecidos com a gente”, “modernos”, “educados”, “trabalhadores”. Lembrando, no entanto, que em menor número os indígenas também foram descritos como “feios” e “sujos”.

Nesse sentido, para a grande quantidade de qualificações penso em dois possíveis caminhos interpretativos:

- ✓ Os sujeitos utilizaram-se de referenciais do presente para representar o passado, algo explicado nas investigações de Piaget quando estudou as formas de apreensão do tempo na infância e pontuou que meninos e meninas percebem o tempo de forma progressiva e em três grandes fases: o tempo vivido, o tempo percebido e o tempo concebido (TREPAT e COMES, 2008, p. 52). Nessa direção, o tempo vivido projetou-se como parâmetro explicativo para o tempo concebido, ou seja, “o passado aparece concebido em função do presente e não o inverso” (PIAGET, 1998, p. 92) e, portanto, os valores do presente determinaram, fortemente, a compreensão que tinham do passado.
- ✓ Outra possível hipótese que explicaria apenas as qualificações elogiosas atribuídas aos indígenas do passado é a visão “romantizada” do índio, a do bom selvagem (FUNARI e PIÑÓN, 2011, p. 80), que pode ter sido reproduzida em sala de aula nos discursos das professoras, mas não tão explicitamente no livro didático, de acordo com o conteúdo apresentado. Neste caso, tudo indica que os alunos descreveram ou reproduziram um estereótipo do indígena aceito na região, isto é, um índio dotado de qualidades muito próximas ou além as dos não indígenas.

Para descrever os indígenas no presente, os investigados das duas turmas recorreram às características físicas. A este respeito, um dos elementos mais citados foi a cor da pele, que não foi assunto discutido no livro didático, mas foi tema tratado por uma das professoras, que

revelou em uma de nossas conversas que se inspirava nos indígenas norte-americanos conhecidos como “pele-vermelha” para explicar a história dos índios no Brasil. Este dado refletiu-se no questionário da turma A, onde a categoria “aspectos físicos” apresentou a subcategoria “vermelhos”.

Na mesma direção, os indígenas foram também descritos como “negros”. Para explicar isso há algumas possíveis hipóteses: confusão entre a temática africana e afro-brasileira e a indígena na estrutura cognitiva do aluno, fato que também explicaria uma descrição dos indígenas como “escravos e quilombolas”; associação natural do indígena com o negro, uma vez que historicamente os indígenas eram conhecidos como “negros da terra” ¹⁰³ (FUNARI e PIÑÓN, 2011, p. 62); utilização das informações provenientes da experiência pessoal de ter visto indígenas e de achá-los parecidos com os negros. Ainda, não devem ser esquecidas as imagens de índios apresentadas no livro didático, utilizado pela turma B, onde a descrição “negros” foi significativa no passado e no presente. Tal fato pode sugerir que essas representações traziam essa dubiedade (ver **figuras 9 a 12**, páginas 102.1 e 102.2).

Entre “vermelhos”, “negros” e “morenos”, estes últimos os mais citados, foi possível notar que não havia um consenso a respeito da cor da pele do indígena. Aqui vale expandir a discussão e procurar nos dados censitários como esta questão foi abordada. A pesquisadora Nilza de Oliveira Martins Pereira, do IBGE, apresentou como os indígenas foram pesquisados no censo ¹⁰⁴. Segundo a investigadora, a partir de 1991, uma categoria no quesito “cor ou raça” foi criada para que o indígena pudesse se classificar. Nesse sentido, o censo passou a captar e enquadrar as cores existentes no Brasil em cinco categorias: “branco”, “preto”, “pardo”, “amarelo” e “indígena”, revelando tanto uma quebra do critério biológico para o étnico para tratar das cores, quanto que não há clareza a respeito do assunto, ou seja, não existe em definitivo uma cor de classificação para os indígenas. Ainda cabe destacar que a última pesquisa censitária, em 2010, ofereceu, além do quesito “cor ou raça” respondido pela autodeclaração, uma nova metodologia para captar os indígenas do país, através da investigação do pertencimento étnico (com a pergunta: “você se considera indígena?”), da língua falada e do recorte geográfico, considerando aqueles que moravam em terras indígenas e fora delas.

Retomando os resultados da presente investigação e a busca por outras semelhanças, foi possível também notar que nas duas turmas os indígenas foram considerados os primeiros

¹⁰³ Mais informações consultar MONTEIRO, 1995.

¹⁰⁴ Dados retirados do *site* do IBGE. Sobre o assunto consultar o *link* <http://indigenas.ibge.gov.br/video-2>. Acesso em 23 de abril de 2014.

habitantes da região, mas os ingleses foram citados de maneira expressiva. Sobre os indígenas de hoje, os investigados afirmaram que viviam na floresta, mesmo sendo vistos pela cidade por um grande número de sujeitos.

Também foi possível verificar que os alunos tiveram mais certeza e segurança para falar dos indígenas no passado do que no presente, fato indicado pelo uso demasiado da categoria “exceções” quando perguntados sobre questões indígenas locais e contemporâneas. Tal aspecto permite inferir que, de um modo geral, os indígenas para as escolas não indígenas permanecem, sobretudo, na história do passado (GRASSI, 2009, p. 293).

No que diz respeito às diferenças entre as respostas das turmas, estas foram encontradas notadamente na atividade do desenho e uma possível explicação para isso poderia ser o distinto uso do livro didático. Enquanto que na turma B os indígenas foram usados na representação da floresta local no passado, na turma A quase que o total dos desenhos não apresentou os indígenas, mas sim somente a floresta. Outros deste mesmo grupo preferiram desenhar a floresta com animais africanos. Para as duas últimas questões há possíveis problematizações:

- ✓ Predomínio da ideia do “vazio demográfico”, do sertão inabitado ou habitado por animais selvagens (mesmo que africanos), enfrentados pelos pioneiros;
- ✓ Influência dos desenhos animados e da mídia que, muitas vezes, dão a ideia de que a floresta estaria associada aos animais africanos, independentemente do lugar;
- ✓ Confusão entre a temática africana e afro-brasileira e a indígena na estrutura cognitiva do aluno, talvez potencializada pela crescente discussão proporcionada pelas Leis Federais 10.639/03 e 11.645/2008¹⁰⁵.

Este último aspecto é digno do seguinte questionamento: em que medida os professores estão preparados para discutir a temática africana e afro-brasileira de modo que não promova possíveis confusões com a temática indígena no aparato cognitivo de seus alunos? Ou melhor, em que medida os profissionais que lidam com o conhecimento arqueológico via ações educativas têm colaborado com esta preparação?

Ainda sobre a atividade do desenho, cabe ressaltar que na turma B os sujeitos representaram os indígenas de maneira variada: em grupo ou sozinhos, com trajes contemporâneos ou não. Também é importante registrar que, em alguns poucos desenhos, indígenas foram representados junto aos animais africanos ou, em outras situações, sendo

¹⁰⁵ O ensino da história das culturas indígenas é obrigatório na Educação Básica, conforme determina a Lei 11.645, sancionada pelo ex-presidente Lula no dia 10 de março de 2008, ampliando as determinações da Lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

perseguidos por caçadores. Ademais, alguns sujeitos destacaram a moradia dos índios como “toca”, o que talvez poderia sugerir a ideia de morada como local de refúgio, de esconderijo ou também a associação de “toca” com caverna ou abrigo (homem das cavernas, abrigo rupestre).

Outra diferença identificada foi que os investigados da Turma B apresentaram mais categorias em relação à turma A, inclusive alunos daquela turma reconheceram a presença de indígenas na “família” e apontaram a existência de “terras demarcadas” para os indígenas atualmente. Aqui vale dizer que optei por diferenciar a categoria “floresta” de “terras demarcadas” porque a primeira era mais genérica e a segunda, além de mais específica, correspondia ao conteúdo do livro didático.

Ademais, respondendo diretamente aos objetivos específicos propostos foi possível inferir a partir da interpretação dos dados:

Sobre a metodologia de ensino e a visita ao Museu Histórico de Londrina

- ✓ O conteúdo escolar ministrado em sala de aula e a visita ao Museu Histórico de Londrina não foram suficientes para o conhecimento e o reconhecimento da presença indígena na região, nem no passado nem no presente;
- ✓ A utilização do ditado como recurso no ensino da disciplina de História, mostrou-se menos efetiva do que a utilização direta do livro didático, pois as respostas da turma B, entre questionário e desenho, foram pouco menos contraditórias. Tal questão sugere que o livro em sala de aula tem um alcance, mesmo sendo elemento limitador;
- ✓ O conteúdo do livro didático, aplicado de maneira direta ou indireta, pode não ter sido completamente eficiente e/ou pode não ter sido usado adequadamente porque nos exercícios os alunos deram algumas respostas confusas, contraditórias e diferentes se comparadas às informações contidas no material didático. Exemplo disso está no fato de os alunos terem afirmado que nunca ouviram falar de Arqueologia, que não sabiam sobre a presença indígena, no passado e no presente, ou que nunca teve índios na região. Além disso, os estudantes, de modo geral, não conseguiram responder (ou não incorporaram) o nome de um povo indígena. Entre os que responderam, os mais citados foram os Kaingang e os Tupi-guarani¹⁰⁶, sendo

¹⁰⁶ O termo “Tupi-guarani” foi utilizado para exemplificar o nome de um povo indígena. Interessante observar que os alunos indicaram a grande família linguística e não os nomes dos povos, descendentes desta família, como os Guarani e os Xetá, conforme apresentado no conteúdo do livro didático de História utilizado pela escola.

este último nome o mais presente no meio de comunicação e literatura (FUNARI e PIÑÓN, 2011, p. 107).

✓ Tais considerações podem também sugerir que as professoras interpretaram o conteúdo do livro didático e transmitiram suas próprias incertezas, dúvidas, conceitos e pré-conceitos aos alunos ou que os investigados ressignificaram os conteúdos apresentados e não aceitaram ou aceitaram parcialmente as informações.

Sobre o reconhecimento de uma continuidade histórica relacionada aos grupos indígenas locais e de parentesco

Com os dados expostos qualitativamente foi possível diagnosticar que o único caso em que o sujeito não apresentou nenhuma contradição foi o da aluna 22, cujas respostas levam a acreditar numa evidente rejeição à presença indígena na região, pois a mesma pontuou que não havia indígenas nem no passado, nem no presente, não soube descrevê-los, desenhou a floresta com animais africanos, indicou os ingleses como os primeiros habitantes e afirmou que os indígenas contemporâneos moravam na Índia. No restante do público, as respostas em algum momento apresentaram contradições. Ainda foi possível verificar que:

✓ 78,3% dos investigados da turma A não tinham uma perspectiva de continuidade histórica em relação à presença indígena e nenhum aluno reconheceu parentesco com indígenas;

✓ No caso da turma B, 69% dos investigados não tinham uma perspectiva de continuidade histórica relacionada à presença indígena e 6,9% reconheceu parentesco com indígenas.

Como as ideias apresentaram-se confusas, fragmentadas e contraditórias, em relação aos instrumentos e ao material didático, é possível afirmar que os indígenas existiam na estrutura cognitiva das crianças, mas de maneira exótica, estereotipada e distante. Este resultado ratificou a hipótese anteriormente citada: os alunos apresentariam ideias genéricas sobre os índios, confirmando que suas histórias, seus costumes, línguas, práticas cotidianas ainda estão em segundo plano na escola (GRASSI, 2009, p. 295).

De toda a análise, convém ainda concluir que a formação dos professores dos anos iniciais e dos professores de História da Educação Básica deveria preocupar-se em oferecer melhores subsídios, tanto para discutir a temática indígena quanto a afro-brasileira e a africana. A falta de conhecimento ou a ausência de clareza sobre tais temáticas podem levar a deslizos e conduções equivocadas no trabalho docente em sala de aula. Misturam-se informações, textos, ideias que ajudam a reforçar ainda mais estereótipos e preconceitos

(GRASSI, 2009, p. 294). Esta constatação, para a Arqueologia, indica a necessidade de mais contato com cursos de formação docente, cursos de formação continuada para professores e com instituições museológicas.

Para finalizar, vale dizer que neste capítulo apresentei um estudo das ideias prévias do público investigado a respeito das temáticas arqueológica e indígena, em um contexto que historicamente rejeitou a presença indígena e que, até o momento da investigação, pouco havia se preocupado em discutir e evidenciar os dados arqueológicos de maneira mais ampla. Antes, porém, mostrei alguns resultados alcançados em experiências e exercícios anteriores aplicados em diferentes cidades do Brasil. Em seguida, apresentei a análise quantitativa, expondo seus objetivos, resultados e interpretações. Posteriormente, mostrei passo a passo e discuti os dados qualitativos que revelaram detalhes sobre a relação dos investigados com o passado e com a temática indígena, algo diagnosticado como confuso e contraditório.

Todo o exercício de análise prévia das ideias seguiu em consonância com duas questões complementares na Arqueologia contemporânea: a consideração, em termos empíricos, das ideias, percepções e discursos de diversas pessoas próximas ou não do universo patrimonial e a necessidade de enfrentar e conhecer o público na escola, ambiente significativo para os profissionais que atuam no âmbito da Arqueologia Pública e da comunicação arqueológica.

Com o objetivo de avançar na discussão, parto agora para o próximo capítulo onde será apresentada a proposta de intervenção pedagógica e os resultados da análise pós-intervenção. O intuito será verificar se o conhecimento científico produzido pela Arqueologia pode contribuir na promoção de uma educação mais inclusiva e preparada para lidar com a temática indígena porque acredito que os dados arqueológicos, se compartilhados em sala de aula, poderiam ajudar na tentativa de construção de um passado mais crítico. Nesse sentido, a proposta da intervenção pedagógica não foi desconstruir as ideias dos alunos, impondo novas versões históricas a partir dos resultados arqueológicos. Ao contrário, o que se pretendeu foi, pela perspectiva do conhecimento e do patrimônio arqueológico, apresentar aos sujeitos novos elementos para que pudessem confrontar de maneira autônoma as novas ideias com as já existentes.

CAPÍTULO 4 – Arqueologia na escola: ação, investigação e reflexão

No presente capítulo procurarei refletir a respeito de alguns princípios norteadores da Educação Patrimonial, encontrados nas discussões oferecidas tanto pelo órgão federal do patrimônio quanto pelos museus, espaços consagrados da educação não formal. Longe de estabelecer limites para as ações educativas desenvolvidas pela Arqueologia, acadêmica ou de contrato, pretendo buscar em debates contemporâneos questões norteadoras que sirvam de reflexão para os profissionais atuantes da Arqueologia Pública, partindo do pressuposto de que não existem fórmulas para o trabalho, mas existem discussões e referências para ações educativas mais eficazes. Em seguida, será apresentado o projeto de Educação Patrimonial desenvolvido na escola, em seus objetivos pedagógicos, módulos temáticos, etapas e atividades. Logo depois, serão mostrados os resultados da investigação pós-intervenção, aplicada com os mesmos instrumentos do estudo prévio. Finalmente, encerrarei o capítulo apresentando, a partir da experiência vivenciada na escola, algumas reflexões sobre os alcances e os limites das ações educativas de Arqueologia desenvolvidas no ambiente formal de ensino.

4.1. Educação Patrimonial da reflexão à ação na Arqueologia

4.1.1. Princípios norteadores da Educação Patrimonial

No caminho metodológico percorrido pela presente pesquisa, foi previsto o desenvolvimento de um projeto de Educação Patrimonial na escola com o público cujas ideias prévias haviam sido investigadas. Apesar de não ser realizado no âmbito do licenciamento ambiental, mas sim nos domínios de uma pesquisa acadêmica, tal projeto serviu para oferecer elementos de reflexão sobre os alcances e os limites das propostas educativas de Arqueologia desenvolvidas no ambiente formal de ensino porque muito possivelmente os desafios enfrentados pelos profissionais envolvidos com a Arqueologia de Contrato são próximos daqueles que pude identificar.

Como já acentuado durante a apresentação das variáveis contextuais do estudo, um primeiro desafio foi encontrar uma escola que aceitasse uma ação arqueológica educativa constituída pelo estudo das ideias prévias, pela intervenção pedagógica (caracterizada como projeto de Educação Patrimonial) e pelo estudo das ideias pós-intervenção. O próximo desafio foi estabelecer e desenvolver a proposta de Educação Patrimonial em um ambiente que passava por momentos tensos de discussão relacionados à administração da Secretaria Municipal de Educação e que se refletia na própria desmotivação do corpo docente.

Mais além das preocupações de ordem contextual, outros desafios encontravam-se na própria elaboração e estruturação da proposta educativa que, a um só tempo, deveria oferecer informações e novos conhecimentos aos sujeitos, mas sem deixar de dialogar com a escola, respeitando tanto a sua proposta educacional quanto as suas imposições: prazos, horários, dias da semana, espaços que poderiam ser utilizados, recursos disponíveis etc.

Também era evidente a necessidade de lidar com uma expectativa da direção da escola em relação ao projeto educativo, visto que os propósitos educacionais daquela instituição previam ações de Educação Patrimonial que até então não tinham sido realizadas. Somada a isso, a possibilidade de oferecer novas experiências e situações de aprendizagem aos alunos era enriquecedora. Portanto, foi possível notar que, a partir do projeto de Educação Patrimonial, a direção escolar esperava alunos mais motivados, contentes e envolvidos com a escola, algo que atribuía uma responsabilidade ainda maior sobre o trabalho.

Do outro lado, havia uma consciência de que a escola era o *locus* desta pesquisa, não somente local de aplicação de uma proposta educativa, mas de observação e análise das ideias dos sujeitos participantes da investigação. Sendo assim, era certa a importância de conduzir

uma proposta educacional válida e eficaz em seus objetivos porque na sequência seria aplicado um novo estudo de público, onde os resultados dariam mais elementos concretos para refletir sobre os alcances e os limites das ações educativas em ambiente escolar.

No que se refere à programação da intervenção, foi acertado com a escola que as atividades da proposta educativa aconteceriam ao longo de 14 encontros, durante os meses de agosto a novembro de 2011. Neste período, as atividades aconteceram uma vez por semana, durante 90 minutos dentro de cada sala de aula. Ademais, o material escolar utilizado (papel, tesoura, cola etc.) e os equipamentos multimídia necessários (computador, *data-show*¹⁰⁷) não foram cedidos pela escola pela própria falta deles.

Quanto à elaboração da proposta educativa, no que diz respeito aos seus objetivos, temas e atividades, vale a pena antes de apresentá-los, destacar recentes debates encontrados no âmbito federal de discussão do patrimônio e nos museus, espaços consagrados da educação não formal, que têm discutido com bastante evidência as ações educativas para o patrimônio.

Por parte do IPHAN, o ano de 2014 teve um importante marco nas discussões a respeito do campo da Educação Patrimonial: a publicação da obra “**Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos**”, resultado das ações da CEDUC desde sua criação. Esta publicação reafirmou o conceito de Educação Patrimonial, elaborado a partir do II ENEP (2011), como todo o processo educativo, formal ou não formal, que tem como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão social e histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar com o reconhecimento, a valorização e a preservação patrimonial (FLORÊNCIO et al., 2014, p. 19).

Para contribuir nas reflexões sobre as expectativas do IPHAN quanto às ações de Educação Patrimonial, a obra apresentou alguns princípios norteadores, cujas ideias iniciais haviam sido apontadas durante o I ENEP em 2005, no intuito de inspirar os que trabalham, refletem e agem em torno do tema da Educação Patrimonial.

Nessa direção, os educadores patrimoniais deveriam ser aqueles que promovem a participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras de referências culturais, que buscam identificar e fortalecer os vínculos das comunidades com seu Patrimônio Cultural e, na mesma medida, incentivar a participação social em todas as etapas da preservação dos bens, materiais e imateriais. Ainda, os educadores patrimoniais deveriam valorizar os

¹⁰⁷ O uso do primeiro equipamento foi particular. Quanto ao segundo, o *data-show*, este foi cedido para todas as aulas pela então coordenadora do projeto “Contaçon de História do Norte do Paraná”, Regina Célia Alegro, da Universidade Estadual de Londrina.

diferentes contextos culturais, considerando-os também como contextos educativos, que têm poder de colaborar nas compreensões acerca das formas de ser e ver o mundo.

Também como princípios norteadores, os profissionais que educam para o patrimônio deveriam considerar as práticas educativas em sua dimensão política, a partir da percepção de que memória e esquecimento são produtos sociais; deveriam buscar novos espaços e criar outras situações de aprendizagem, além das tradicionais e, finalmente, buscar dialogar e vincular as propostas educativas às políticas públicas de patrimônio sejam elas da cultura, meio ambiente, turismo, educação etc.

No âmbito dos museus¹⁰⁸, os educadores patrimoniais seriam aqueles que estão à frente do processo museológico¹⁰⁹ e têm como tarefa não somente apresentar este processo, mas, igualmente, estimular e contribuir na relação que se estabelece entre patrimônio cultural musealizado e sujeito¹¹⁰.

A esse respeito, sabe-se hoje que o museu é o cenário institucionalizado da relação entre patrimônio e público. Nesse sentido, a instituição museal, a partir da exposição e da ação educativa, formula e comunica sentidos patrimoniais. Quanto ao processo de comunicação museológica¹¹¹, entende-se que o público não é passivo. Ao contrário, no encontro entre público e patrimônio cultural musealizado, os sujeitos são construtores ativos de suas próprias experiências, pois cada pessoa vai ao museu com formações específicas, leituras de vida e experiências pessoais. Dessa forma, a comunicação museológica somente é efetivada na mente do sujeito, quando este lê a mensagem comunicada, interpreta e reelabora um novo discurso, no e para seu contexto social (CURY, 2004, p. 91).

Nesse momento de encontro, de troca, de negociação e de comunicação de sentidos patrimoniais, o educador, a partir de estratégias diretas e indiretas de interação, deveria ser motivador, facilitador e provocador da ressignificação do patrimônio cultural musealizado pelo público. Tal ação sobre este patrimônio é uma reflexão cognitiva, pois equivale a atribuir sentido, valor e significado. Caso não haja reflexão cognitiva sobre o patrimônio, ele se

¹⁰⁸ Ver discussão mais aprofundada em Lima e Polo, 2012, p. 23-31.

¹⁰⁹ O processo museológico é constituído pela pesquisa, salvaguarda e comunicação do patrimônio cultural musealizado (SANTOS, 2008, p. 6-8).

¹¹⁰ Os sujeitos do processo comunicacional não são somente aqueles responsáveis pelo processo de musealização do patrimônio, mas também cada um que, de algum modo, ressignifica o objeto musealizado: os pesquisadores, os conservadores, os documentalistas, os museólogos, os educadores, o público visitante entre outros (CURY, 2004, p. 89).

¹¹¹ Cury (2010, p. 360), citando Martín-Barbero (1995), entende comunicação como interação, ou seja, “espaço” de negociação do significado da mensagem, considerando que a mensagem parte do emissor para ser discutida com o receptor. Ainda, esta mensagem não é única, fechada e isolada, mas está aberta a interpretações diferentes por parte do público, o receptor.

destrói, por razões especulativas, irreflexivas ou por carência de valorização, considerando que é a partir do que é feito com o patrimônio que ele tem mais valor (ASENSIO e POL, 2007, p. 78).

Para além das relações com o público, o educador poderia colaborar nas escolhas e nas estratégias definidas pela comunicação museológica. Sabe-se que esta comunicação pode ser realizada entre fronteiras muito tênues. Esses caminhos podem ser estabelecidos no âmbito da educação formal ou não formal, na valorização ou desprezo do público, na participação ou esquecimento do cotidiano dos sujeitos. Sendo assim, seria papel do educador ter consciência disso e contribuir nas escolhas e estratégias da comunicação museológica.

Ademais, caberia ao educador de museus desenvolver pesquisas que permitissem à instituição conhecer seu público. Esses estudos poderiam ser realizados tanto para avaliar qualitativamente os impactos da comunicação museológica junto aos diferentes sujeitos do museu, quanto previamente, no sentido de identificar demandas, expectativas, conhecimentos prévios e ideias sobre museu e exposição (ASENSIO e POL, 2007, p. 77).

Dos debates encontrados nos domínios do IPHAN e dos museus, é possível afirmar que as ações de Educação Patrimonial não estão vinculadas a uma metodologia, a um ator, a um lugar ou data em particular (BEZERRA, 2006, p. 80). Por outro lado, a sua própria nomeação deve servir como sinal da importância de promover situações de aprendizagem em museus, universidades, associações, escolas e outros possíveis locais que têm como tema o patrimônio.

Apropriando-me desses debates foi possível refletir sobre os programas educativos de Arqueologia e sobre o papel do educador nestes programas. Em primeiro lugar, tais projetos poderiam ser enriquecidos na medida em que fossem encarados como ações políticas e propostas comunicacionais, nunca aleatórias, sempre abertas à participação das pessoas e ao diálogo e atentas às especificidades culturais, independentemente de seu contexto de aplicação. Ainda, deveriam ser planejadas e organizadas a partir de estudos de público, da seleção da amostra e da avaliação de sua eficácia.

Diante disso, o papel do educador jamais deveria ser o de coadjuvante, pois do educador devotado à Arqueologia deveria se esperar: o conhecimento do assunto, o saber explorá-lo educacionalmente, a elaboração de projetos, estratégias e objetivos educacionais, a escolha de parceiros, métodos e conteúdos, a seleção de formas de avaliação e o equilíbrio na relação com outros profissionais. Na mesma direção, a experiência de lidar com diferentes públicos e promover diferentes situações de aprendizagem, de elaborar materiais didáticos e de divulgação sabendo diferenciá-los. Ainda, o educador na Arqueologia deveria pesquisar,

analisar, planejar, criar, escolher, dialogar etc. Todas essas ações sugerem que seu trabalho é refinado e requer o conhecimento e o domínio das informações e daquilo que se propõe realizar¹¹².

Para finalizar estas reflexões, seria importante considerar nas ações educativas que as pessoas aprendem de diferentes maneiras, elas ressignificam, criam representações, são perceptivas e criativas; o mais recomendado deveria ser uma experiência de qualidade, participação e interação em vez de palestras pontuais; a ênfase deveria ser dada ao participante, compreendendo que cada um tem um ritmo próprio. Ademais, à equipe dos programas educativos de Arqueologia caberia reconhecer que os educadores e todos aqueles que participam das ações educativas também ressignificam e criam novos discursos, conhecer outras atividades que envolvem a pesquisa arqueológica, perceber que há níveis de decisão, liderança, participação e que todo o conjunto de atividades exige leitura e preparo (CURY, 2003, p. 45-60). Todas essas constatações são também aquelas que pude identificar durante o desenvolvimento da proposta educativa de Arqueologia na escola, como apresentado a seguir.

4.1.2. Da educação não formal ao ensino formal: a proposta de Educação Patrimonial na escola

Os programas educativos de Arqueologia normalmente são caracterizados pela terceirização dos serviços, ou pela centralização das ações no arqueólogo, ou pela formação de equipes interdisciplinares, o que leva à elaboração de propostas a partir de critérios subjetivos, caminhos metodológicos distintos e atividades diversas (BEZERRA, 2010, p. 1027). Apesar de concordar com Bezerra de que o formato mais adequado para os programas educativos de Arqueologia seria aquele que traz uma equipe interdisciplinar, assumi a responsabilidade de elaborar e aplicar a proposta educativa, inclusive com o intuito de verificar, enquanto profissional da Arqueologia, até aonde poderia ir. Para tal elaboração, encontrei nos resultados do estudo das ideias prévias alguns elementos que ajudaram a escolher os assuntos, as estratégias e as atividades mais adequadas.

Estes resultados foram claros ao evidenciar que os sujeitos participantes tinham informações fragmentadas e confusas sobre a Arqueologia e o passado indígena e relações de aceitação, contradição e rejeição com este passado. Nesse sentido, havia riscos de comportar-

¹¹² Tais questões foram debatidas durante as aulas da disciplina de graduação MEA 16 – Exposições Antropológicas (MAE-USP), ministrada pela professora Marília Xavier Cury no primeiro semestre de 2013, na qual fui estagiária (bolsista do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE).

me como especialista detentora do saber e da verdade e de desenvolver um projeto indutor, onde os objetivos ficariam restritos ao desejo de iluminar e esclarecer as pessoas que não sabiam ou que aprenderam errado. Em busca de uma atitude contrária, acreditava que a proposta educativa deveria ser um convite e um incentivo para o público se relacionar com a Arqueologia e com o conhecimento científico que ela produz.

Seguindo nessa direção, procurei as discussões sobre a Educação Patrimonial desenvolvida no âmbito dos museus. Sendo assim, a intervenção foi encarada como possibilidade e não determinação, como uma proposta comunicacional, onde havia a consciência de que a mensagem compartilhada não era única, fechada e isolada, mas estava aberta a diferentes ressignificações por parte dos sujeitos. Optou-se também pela aproximação entre educador e público, pela ênfase e apoio à participação ativa dos sujeitos, pela não imposição e convencimento, pela oportunização de experiências concretas de interação.

A tais características somei o diálogo com a política pública da educação municipal para o ensino formal de História porque entendo que um projeto educativo de Arqueologia deveria sempre buscar dialogar com as demandas de seus contextos de aplicação. Dessa forma, os temas e as atividades tratadas partiram da realidade dos sujeitos, procuraram extrapolar os limites do livro didático, valorizar outros conhecimentos e informações científicas e dar condições para que os alunos pudessem construir ou reforçar as noções de tempo, espaço e diversidade indígena.

No entanto, vale ressaltar que mesmo sendo o momento para a função de educador emergir, não pude deixar de cumprir o papel de pesquisadora na área de Arqueologia ao levantar dados sobre os estudos e resultados arqueológicos na região, mapear os sítios arqueológicos identificados; levantar fontes históricas relacionadas; investigar o patrimônio arqueológico indígena em museus regionais e visitar instituições de pesquisa e ensino entre outras coisas.

4.1.2.1. Os objetivos pedagógicos

A partir das orientações apresentadas, foram pensados os módulos e as temáticas com os seguintes propósitos pedagógicos direcionadores:

- ✓ Contribuir para a orientação temporal dos sujeitos participantes, oferecendo situações de aprendizagem em que poderiam conhecer e reconhecer tempos mais distantes, por meio da Arqueologia, dos seus resultados científicos, dos vestígios materiais e do patrimônio arqueológico, diferenciando-os do presente;

- ✓ Contribuir para a orientação espacial, oportunizando situações em que poderiam conhecer e reconhecer, a partir da ciência arqueológica, de suas informações e patrimônio relacionado, outras formas de ocupação humana e usos da paisagem, no território que hoje corresponde ao estado do Paraná, diferenciando-as no tempo;
- ✓ Contribuir para a descentração¹¹³, criando oportunidades em que os indivíduos poderiam conhecer e reconhecer outras formas de compreender e interpretar o mundo, sobretudo pela perspectiva da Arqueologia e da visão dos grupos indígenas de sua comunidade.

4.1.2.2. Os módulos temáticos, as etapas e as atividades

No intuito de seguir os propósitos pedagógicos, a proposta educativa foi planejada a partir de quatro módulos temáticos articulados. Tais módulos e as atividades a eles relacionadas seguiram a intenção de comunicar o conhecimento a partir das etapas de identificação, descentração, extensão e revisão. Em outras palavras, todas as temáticas apresentadas sempre partiram da realidade dos alunos, perpassaram as experiências promovidas pelas pesquisas arqueológicas e alcançaram o conhecimento e patrimônio arqueológico relacionado à ocupação pré-colonial no território que hoje corresponde ao Paraná, conforme **tabela 17**.

Tabela 17 - Módulos e etapas da Educação Patrimonial	
Módulo temático - Noções de tempo	
Identificação	
Oportunizar discussões e situações em que os participantes pudessem refletir, construir ou reforçar as noções de tempo individual, coletivo e histórico;	
Descentração	
Oportunizar discussões a respeito de outras formas de se relacionar com o tempo, especialmente pela perspectiva da Arqueologia;	

¹¹³ É no estágio das operações concretas (7 a 12 anos) que a descentração acentua-se. Descentrar corresponde à capacidade de sair da perspectiva do “eu” como única referência, identificando e reconhecendo o “outro”, bem como outros pontos de vista. Mais sobre o assunto consultar PIAGET e INHELDER, 1998, p. 98-104 e TERRA, 2006.

Extensão

Apresentar o conhecimento sobre a ocupação humana pré-colonial, especialmente a partir dos vestígios materiais encontrados pelas pesquisas arqueológicas;

Revisão

Retomar as discussões anteriormente apresentadas no sentido de relembrar informações sobre os grupos indígenas pré-coloniais e os vestígios a eles associados.

Módulo temático - Noções de espaço

Identificação

Oportunizar discussões e situações em que os participantes pudessem refletir, construir ou perceber as noções de espaço individual e social;

Descentração

Estimular a percepção das paisagens culturais e de suas transformações;

Descentração

Oportunizar discussões a respeito de outras formas de se relacionar com o espaço, especialmente pela perspectiva da Arqueologia;

Extensão

Mostrar paisagens naturais e culturais no território paranaense, bem como os sítios e vestígios arqueológicos associados a esses espaços.

Módulo temático - Noções de Arqueologia

Extensão

Oportunizar novas discussões sobre a Arqueologia, retomando os procedimentos de campo e exemplificando a investigação arqueológica a partir de diferentes sítios, paisagens e contextos;

Extensão

Oportunizar novas discussões sobre a Arqueologia, apresentando as atividades realizadas em laboratório;

Extensão

Oferecer novas discussões sobre a Arqueologia, apresentando os vestígios materiais na condição de patrimônio arqueológico indígena localizado em instituições museais locais e regionais;

Extensão
Oportunizar situações concretas de escavação, análise e interpretação de um sítio simulado na escola.
Módulo temático – Diversidade indígena
Extensão e revisão
Oportunizar novas discussões sobre as populações indígenas locais e regionais, apresentando informações científicas (arqueológicas, históricas e etnográficas) que permitiriam aos sujeitos conhecer e reconhecer outras formas de compreender e interpretar o mundo;
Extensão e revisão
Oportunizar novas discussões sobre as populações indígenas locais, apresentando informações científicas (arqueológicas, históricas e etnográficas) que permitiriam aos sujeitos conhecer e reconhecer outras formas de compreender e interpretar o mundo e opinar sobre a situação enfrentada pelos indígenas no contexto urbano de Londrina.

No que diz respeito às atividades, elas foram variadas e aplicadas em todos os encontros, ora individualmente, ora em grupo. Tais atividades tiveram o intuito de levar os sujeitos à observação, participação, criação, reflexão e organização das ideias, informações e novos conhecimentos apresentados. Nesse sentido, os alunos foram convidados a ordenar, classificar, organizar, desenhar, debater, opinar, interpretar, elaborar, formular; a partir de atividades de recorte-cola, teste seu conhecimento, desenhos e escavação simulada (ver lista de encontros e atividades, **anexo E**, páginas 265 e 266, e **figuras 31 a 37**, páginas 178.1 a 178.4).

Figura 31 – Exemplar de “desenho livre”.

Figura 32 – Exemplar de mapa.

Figura 33 – Representação da pesquisa arqueológica.

Figura 34 – Exemplar de atividade de recorta e cola, E. M. Prof. Leônidas Sobriño Porto, 23/09/11.

Figura 35 – Escavação simulada, E.M. Prof. Leônidas Sobriño Porto, 28/10/11.

Figura 36 – Escavação simulada. E. M. Prof. Leônidas Sobriño Porto, 28/10/11.

Figura 37 – Exercício sobre a escavação simulada.

EM QUAL QUADRANTE ESTÁ SUA EQUIPE?

☒ A1	☐ A2
☐ B1	☐ B2

QUAIS TIPOS DE VESTÍGIOS ARQUEOLÓGICOS FORAM ENCONTRADOS NO SEU QUADRANTE?

Panela com um vaso de cerâmica enfeitado, vaso para beber água, remento pedras de dois vasos um vaso que

EM QUE PROFUNDIDADE ELES FORAM ENCONTRADOS?

primeira camada

*quebrado
e pedras*

O QUE MAIS FOI ENCONTRADO NO SEU QUADRANTE?

panela com vaso de cerâmica

O QUE FOI MENOS ENCONTRADO?

remento e pedras

NO ESQUEMA ABAIXO DESENHE A DISTRIBUIÇÃO DOS VESTÍGIOS ARQUEOLÓGICOS DO SEU QUADRANTE. NÃO SE ESQUEÇA DE PREENCHER A LEGENDA.

QUAL A INTERPRETAÇÃO QUE A EQUIPE FAZ A PARTIR DAQUILO QUE FOI ENCONTRADO EM TODO O SÍTIO ARQUEOLÓGICO?

Primeira e remento

4.2. A Arqueologia e os indígenas na Educação Básica: as ideias pós-intervenção

Propus com a presente pesquisa refletir sobre a relação dos sujeitos com a Arqueologia e com o passado arqueológico. Para tanto, selecionei o público amostral, considerei algumas variáveis contextuais, elaborei as hipóteses e as transformei em dados, a partir da coleta das ideias prévias sobre a Arqueologia e o passado arqueológico indígena. Propus-me também a refletir a respeito dos alcances e dos limites das ações educativas de Arqueologia no ambiente formal de ensino. Para alcançar este segundo objetivo foi desenvolvida uma intervenção pedagógica na escola, caracterizada como projeto de Educação Patrimonial, cujo intuito primordial era comunicar o conhecimento arqueológico local e regional referente à ocupação indígena, apresentando novos elementos e informações aos sujeitos participantes da investigação.

Sigo agora em direção à última parte da pesquisa, a análise das ideias pós-intervenção dos sujeitos investigados. Tal análise pretendeu verificar o alcance comunicacional da proposta educativa, investigando as novas informações e relações entre os sujeitos, a Arqueologia e o passado pré-colonial. Ademais, de todo o exercício também se pretendeu extrair reflexões acerca das ações educativas de Arqueologia na escola, apontando seus e alcances e limites.

4.2.1. Análise quantitativa e qualitativa

O estudo das ideias pós-intervenção foi realizado a partir dos mesmos instrumentos e métodos de análise (consultar anexos **C** e **D**, páginas 260 a 264). Assim como na investigação prévia, o método quantitativo foi utilizado para avaliar novas percepções do público em relação ao patrimônio arqueológico indígena localizado no MHL e os conhecimentos e interesses sobre a Arqueologia. Por sua vez, o método qualitativo foi utilizado para verificar novas relações dos sujeitos com o passado pré-colonial da região.

4.2.2. Análise quantitativa

Na investigação pós-intervenção o método quantitativo foi aplicado para tratar dois assuntos presentes no questionário: a visita ao Museu Histórico de Londrina e a Arqueologia. Nesse sentido, os dados quantificados foram colocados em tabelas que apresentarão os assuntos correspondentes, as indicações do público e o percentual em relação ao total.

4.2.2.1. Objetivos específicos

Sobre a visita ao Museu Histórico de Londrina

- ✓ Avaliar entre os investigados quais conheciam o MHL e quais não conheciam;
- ✓ Dos que conheciam, verificar se havia novas ideias a respeito dos objetos que achavam mais significativos;
- ✓ Dos que não conheciam, examinar se havia novas expectativas em relação ao MHL.

Sobre a Arqueologia

- ✓ Avaliar entre os investigados se conheciam a Arqueologia;
- ✓ Entre os que conheciam, averiguar onde ouviram falar sobre o assunto;
- ✓ Verificar novas percepções do público em relação aos objetos procurados durante as pesquisas em campo (tanto aqueles que conheciam quanto aqueles que não conheciam a Arqueologia) e levantar as curiosidades e/ou dúvidas relacionadas à pesquisa arqueológica;
- ✓ Averiguar se havia mais interesse em aprender sobre a Arqueologia.

4.2.2.2. Resultados

No decorrer do semestre em que houve a intervenção pedagógica, alguns alunos foram transferidos e outros matriculados. E diferente da análise prévia, na investigação pós-intervenção apliquei a atividade de desenho e o questionário no mesmo dia, a fim de garantir a participação de todos os presentes nos dois exercícios de coleta. Nesse sentido, participaram do estudo pós-intervenção 52 alunos e como as respostas de ambas as turmas referentes aos dados quantitativos foram muito próximas, elas serão apresentadas conjuntamente.

Tabela 18 – Número e proporção dos alunos que conheciam o MHL

N	%
43	82,7

Tabela 19 – Número e proporção dos alunos que não conheciam o MHL

N	%
9	17,3

Tabela 20 – Número e proporção dos objetos mais significativos do MHL

Indicações gerais	N	%
Objetos dos colonizadores	28	49,2
Outra referência*	17	29,8
Objetos indígenas	12	21,0
Total	57	100

* Este item indica somente a resposta “gostei de tudo”.

Tabela 21 – Número e proporção dos objetos mais citados como significativos no MHL

Indicações específicas	N	%
Armas	12	30
Objetos indígenas	12	30
Fotos	5	12,5
Animais empalhados	5	12,5
Brinquedos	4	10
Relógio	1	2,5
Trem e ferrovia	1	2,5
Total	40	100

Tabela 22 – Número e proporção das expectativas em relação ao MHL

Indicações expectativas	N	%
Objetos e ossos indígenas	7	50
Coisas boas e legais	2	14,3
Fotos	2	14,3
Brinquedos	1	7,1
Múmia	1	7,1
Não respondeu	1	7,1
Total	14	100

Tabela 23 – Número e proporção dos alunos que conheciam a Arqueologia

52	100
----	-----

Tabela 24 – Número e proporção de onde ouviram falar de Arqueologia

Indicações	N	%
Escola	44	72,1
Museu	7	11,5
TV	6	9,8
Não respondeu	4	6,6
Total	61	100

Tabela 25 – Número e proporção dos objetos que o arqueólogo procura em campo

Indicações dos alunos que conheciam Arqueologia	N	%
Ponta de flecha	52	49
Vaso de cerâmica	52	49
Relógio	2	2
Total	106	100

Tabela 26 – Número e proporção sobre o interesse em conhecer mais a Arqueologia

N	%
51	98,1

Tabela 27 – Número e proporção sobre o desinteresse em conhecer a Arqueologia

N	%
1	1,9

Tabela 28 – Número e proporção das perguntas feitas ao arqueólogo

Tipos de pergunta	N	%
Comentários, opiniões e sugestões	32	60,4
Sobre suas descobertas	8	15,1
Sobre curiosidades da profissão	7	13,2
Sobre o que procurava	4	7,5
Não respondeu	2	3,8
Total	53	100

4.2.2.3. Discussão

Os dados quantitativos da investigação demonstraram um pequeno aumento da proporção de alunos que conheciam o MHL para 82,7%, o que indicou que dois alunos visitaram a instituição durante o desenvolvimento da intervenção pedagógica (**tabela 18**). Quando questionados novamente sobre os objetos que consideravam mais importantes no Museu, foi possível notar um número total menor de indicações gerais. Dentre estas indicações, o estudo revelou uma diminuição de quase 50% das referências aos objetos dos colonizadores, um aumento de mais de 100% da resposta “gostei de tudo” e um aumento de quatro vezes mais da indicação aos “objetos indígenas” (**tabela 20**).

Quando avaliadas as respostas específicas dadas pelo público investigado, foi possível identificar que as referências mais citadas como significativas no MHL foram as “armas” e os “objetos de índios”. Destes últimos, os citados foram: “ponta de flecha”, “urna funerária” e “vaso de cerâmica”. O exercício também mostrou que as indicações “fotos” e “brinquedos” permaneceram, mas em menor número, que outros objetos foram citados, como os “animais empalhados” e o “relógio” e, finalmente, a expressiva diminuição da referência “trem e ferrovia” (**tabela 21**).

Na proporção de sujeitos que não conheciam o MHL houve uma pequena diminuição para 17,3% (**tabela 19**). Porém, tal grupo ofereceu o dobro de opções relacionadas às suas expectativas. Nesse sentido, 50% das indicações referiram-se aos “objetos indígenas”, 14,3% entre “coisas boas e legais” e “fotos” e 7,1% para os “brinquedos”, a “múmia” e o que “não respondeu” (**tabela 22**). A este conjunto de respostas é também possível destacar:

- ✓ As ideias sobre o Museu permaneceram positivas porque nenhuma criança respondeu que não gostaria de conhecer a instituição e quase todas deram respostas daquilo que esperavam encontrar;
- ✓ Na análise das ideias pós-intervenção tais respostas foram um pouco mais diretas com indicações de “objetos de índios”, “fotos”, “brinquedos”, “múmia”;
- ✓ As indicações aos objetos de arte desapareceram e a única indicação que não existia no Museu foi a da “múmia”.

No que diz respeito à Arqueologia, os resultados quantitativos demonstraram que 100% do público que participou da coleta das ideias pós conheciam o assunto (**tabela 23**). Quando questionados “onde”, diferentemente dos resultados prévios onde a maioria não respondeu, no estudo pós-intervenção mais de 70% fizeram referência à “escola”. Outros

11,5% indicaram o “museu”, 9,8% a “TV” e 6,6% “não responderam” (**tabela 24**). Ainda sobre este exercício vale dizer que 17,3% dos sujeitos indicaram mais de uma opção como, por exemplo, a “escola” e o “museu” e que a indicação “TV” recebeu de dois alunos a especificação “jornal”.

Quanto aos objetos que o arqueólogo procurava em uma escavação em Londrina, 100% do público indicou a “ponta de flecha” e o “vaso de cerâmica”, resultado que demonstrou a ênfase dada ao conhecimento arqueológico indígena (**tabela 25**).

Mudanças também foram notadas nas respostas sobre o interesse pela Arqueologia. Dos investigados, 98,1% indicaram que tinham interesse em aprender mais sobre esta ciência (**tabela 26**). Os argumentos aumentaram em número e variedade. Os mais utilizados foram porque “eu conheço”, “é interessante”, “é legal”, “é importante”, “é diferente”, “ajuda a conhecer o passado”, “eu gostei”, “aprende mais sobre os indígenas”, “preserva para o futuro”. Apenas uma aluna manteve o desinteresse pela Arqueologia (**tabela 27**) e, quando questionada sobre o porquê, respondeu “não sei”, o que não permite avaliar se ela continuava não sabendo o assunto ou se não sabia responder o motivo do desinteresse.

Por fim, os investigados foram convidados novamente a fazer perguntas para o arqueólogo. A grande maioria do público aproveitou a oportunidade para comentar, opinar ou sugerir algo em relação à experiência que vivenciaram. Em geral, estes alunos pediram que as atividades fossem aplicadas novamente na escola. Dois deles aproveitaram a oportunidade para destacar a importância do respeito pelo passado indígena. Também foi possível identificar que 15,1% das perguntas estavam relacionadas às descobertas de “sítios arqueológicos e ossadas humanas” e 13,2% às curiosidades da profissão, como por exemplo, “por que você escolheu esta profissão?”, “como faz para não se sujar em campo?” (**tabela 28**).

Da análise quantitativa pós-intervenção foi possível concluir um aumento expressivo da relação entre público e patrimônio arqueológico indígena localizado no MHL, visto que este tipo específico de patrimônio passou a ser citado como o mais significativo da instituição e também como expectativa para aqueles que não conheciam o Museu. No que se refere à Arqueologia, foi diagnosticado o conhecimento e o interesse mais consistentes em relação ao estudo das ideias prévias porque os alunos não mais associaram esta ciência à procura de dinossauros, relacionaram as investigações arqueológicas à ocupação humana pré-colonial e solicitaram novas oportunidades para aprender mais sobre o assunto.

4.2.3. Análise qualitativa

Na investigação das ideias pós-intervenção o método qualitativo foi utilizado para reavaliar a relação dos sujeitos com o passado arqueológico indígena. Buscou-se verificar, a partir da experiência realizada em sala de aula, se foi possível estabelecer relações menos contraditórias e variantes com este passado.

4.2.3.1. Objetivos específicos

- ✓ Verificar se as informações e conhecimentos científicos compartilhados em sala de aula, a partir do projeto de Educação Patrimonial, foram suficientes para estabelecer relações menos contraditórias com o passado arqueológico indígena;
- ✓ Avaliar a eficácia comunicacional no que se refere à percepção da participação e continuidade histórica relacionadas aos grupos indígenas locais;
- ✓ Investigar se a proposta educativa ofereceu novos elementos e subsídios aos sujeitos para tratar a temática indígena.

4.2.3.2. O método

Na análise qualitativa pós-intervenção foi percorrido o mesmo caminho da análise prévia. Dessa forma, a partir da pergunta de corte “as crianças indicariam e/ou representariam os índios no tempo (passado e presente) e na paisagem local?”, foram identificadas as **unidades de análise (quadro 17)**. Com estas unidades, retomei as **unidades de contexto (quadro 18)**. Para cada unidade de contexto foram elaboradas as **categorias** correspondentes, que surgiram do agrupamento de elementos semelhantes encontrados nas respostas e nos desenhos do público. Na análise pós-intervenção, a numeração das unidades de análise e das categorias foi mantida. Em geral, houve uma diminuição das unidades de análise, de 6 para 4, e das categorias, de 21 para 16 (*vide tabela 29, quadros 19 e 20*).

Quadro 17 – Unidades de análise pós-intervenção

- 1 Alunos que acreditavam que havia índios na região no passado;
- 2 Alunos que não sabiam se havia índios na região no passado;
- 4 Alunos que acreditavam que havia índios vivendo na região no presente;
- 5 Alunos que não sabiam se havia índios vivendo na região no presente.

Quadro 18 – Unidades de contexto**Passado**

“Quando convidados a caracterizar os índios do passado”;

“Quando convidados a desenhar a floresta local antes da construção da cidade de Londrina, indicando seus elementos constituintes”;

“Quando convidados a indicar quem chegou primeiro na região”.

Presente

“Quando convidados a caracterizar os índios do presente”;

“Quando convidados a responder onde os índios de hoje vivem”;

“Quando convidados a responder onde viram um índio”.

Tabela 29 – Categorias das ideias pós-intervenção

N	Categoria	Aplicação	Pas.	Pres.	Observação
I	Aspectos físicos	Para caracterizar os indígenas	X	X	Foram consideradas as descrições presentes no questionário que remeteram à aparência dos indivíduos;
II	Aspectos culturais	Para caracterizar os indígenas	X	X	Foram retiradas do questionário e foram apresentadas a partir de duas subdivisões: comportamentos e práticas de subsistência, sendo que ambos são elementos conectados e que compõem os aspectos culturais dos indígenas;
III	Qualificações	Para caracterizar os indígenas	X	X	Foram retiradas do questionário e corresponderam a todas as descrições que tentaram adjetivar, positiva ou negativamente, os indígenas;
V	Somente a floresta	Para caracterizar a paisagem no passado	X		Esta categoria foi retirada da atividade do desenho e considerou todos aqueles desenhos em que os alunos apresentaram somente a floresta para representar a paisagem local no passado da região;
IX	Floresta com indígenas	Para caracterizar a paisagem no passado	X		Considerou todo o desenho em que os indígenas apareceram na floresta;
X	Indígenas	Para indicar os primeiros habitantes da região	X		Foi criada para considerar todos os alunos que indicaram no questionário os indígenas como os primeiros habitantes da região;
XI	Inglese	Para indicar os primeiros habitantes da região	X		Foi criada para considerar todos os alunos que indicaram no questionário os ingleses como os primeiros habitantes da região;
XII	Exceções	Para indicar os primeiros habitantes da região	X		Foi criada para considerar todos os alunos que não indicaram no questionário os indígenas ou os ingleses como os primeiros habitantes da região;
XIII	Exceções	Para caracterizar a paisagem no presente		X	Foi criada para englobar todas as respostas do questionário em que os alunos não souberam indicar onde os indígenas de hoje vivem;

N	Categoria	Aplicação	Pas.	Pres.	Observação
XIV	Cidade	Para caracterizar a paisagem no presente		X	Foi criada para englobar todas as respostas do questionário em que os alunos indicaram a cidade como local onde os indígenas de hoje vivem;
XV	Floresta	Para caracterizar a paisagem no presente		X	Foi criada para englobar todas as respostas do questionário em que os alunos indicaram a floresta como local onde os indígenas de hoje vivem;
XVI	Áreas demarcadas	Para caracterizar a paisagem no presente		X	Foi criada para englobar todas as respostas do questionário em que os alunos indicaram as áreas demarcadas como local onde os indígenas de hoje vivem;
XVII	Cidade	Para indicar onde viram um índio		X	Foi criada para englobar todas as respostas do questionário em que os alunos indicaram a cidade como local onde viram um índio;
XIX	TV	Para indicar onde viram um índio		X	Foi criada para englobar todas as respostas do questionário em que os alunos indicaram a TV como local onde viram um índio;
XX	Exceções	Para indicar onde viram um índio		X	Foi criada para englobar todos os casos do questionário em que os alunos não responderam ou não souberam indicar onde os índios vivem hoje;
XXI	Família	Para indicar onde viram um índio		X	Foi criada para englobar todos os casos do questionário em que os alunos indicaram que tinham indígenas na família.

Quadro 19 - Categorias de análise das ideias pós-intervenção - Passado

Caracterização dos indígenas	
I	Aspectos físicos
II	Aspectos culturais
III	Qualificações
Caracterização da paisagem*	
V	Somente a floresta
IX	Floresta com indígena
Primeiros habitantes da região	
X	Indígenas
XI	Ingleses
XII	Exceções

Quadro 20 - Categorias de análise das ideias pós-intervenção - Presente

Caracterização dos indígenas	
I	Aspectos físicos
II	Aspectos culturais
III	Qualificações
IV	Exceções
Caracterização da paisagem	
XIII	Exceções
XIV	Cidade
XV	Floresta
XVI	Áreas demarcadas
Onde viram um índio	
XVII	Cidade
XIX	TV
XX	Exceções
XXI	Família

*Para verificar como os investigados representaram a paisagem local no passado usei os dados apresentados nos desenhos. Na análise pós-intervenção deste instrumento foram criadas 2 categorias gerais de classificação, mas não suas subcategorias. Ou seja, os desenhos não foram interpretados individualmente porque com as categorias gerais já era possível identificar se os indígenas seriam representados voluntariamente ou não.

Definidas as unidades de análise, as unidades de contexto e as categorias correspondentes, organizei novamente os dados em tabelas ainda não separadas por turmas. Tais tabelas ofereceram, *a priori*, uma visualização geral das unidades de análise e das categorias e ainda permitiram mapear a trajetória de cada indivíduo ao responder as questões referentes à temática indígena, tanto no passado quanto no presente (*vide tabelas 30 e 31*).

Tabela 30 – Unidades de análise e categorias das ideias pós-intervenção, Passado

Dados gerais e unidades de análise	Categorias de caracterização dos indígenas	Categorias de caracterização da paisagem	Categorias de primeiros habitantes da região
T – Turma	I - Aspectos físicos	V - Somente a floresta	X - Indígenas
G – Gênero	II - Aspectos Culturais	IX - Floresta com indígenas	XI– Ingleses
F – Faltou	III - Qualificações		XII- Exceções
1 - acreditavam que havia indígenas no passado			
2 - não sabiam se havia indígenas no passado			

N	T	G
1	A	M
2	A	M
3	A	M
4	A	M
5	A	M
6	A	M
7	A	M
8	A	M
9	A	M
10	A	M
11	A	M
2A	A	M
12	A	F
13	A	F
14	A	F
15	A	F
16	A	F
17	A	F
18	A	F
19	A	F
20	A	F
21	A	F

1	2
X	-
X	-
X	-
X	-
X	-
F	F
X	-
X	-
X	-
X	-
X	-
X	-
X	-
-	X
X	-
X	-
X	-
X	-
-	X
X	-
X	-

I	II	III	V	IX	X	XI	XII
-	X	X	-	X	X	-	-
X	X	-	-	X	-	X	-
-	X	-	-	X	X	-	-
-	X	-	-	X	X	-	-
F	F	F	F	F	F	F	F
-	X	-	-	X	X	-	-
-	X	-	-	X	X	-	-
X	X	-	-	X	X	-	-
-	X	-	-	X	X	-	-
X	X	-	-	X	X	-	-
-	X	X	-	X	-	X	-
-	X	-	-	X	X	-	-
X	X	-	-	X	X	-	-
-	X	-	-	X	X	-	-
X	X	-	-	X	X	-	-
-	X	X	-	X	-	-	X
-	X	-	-	X	X	-	-
-	X	-	-	X	X	-	-
-	X	-	-	X	X	-	-

N	T	G
22	A	F
23	A	F
24	A	F
25	A	F
1A	A	F
26	B	M
27	B	M
28	B	M
29	B	M
30	B	M
31	B	M
32	B	M
33	B	M
34	B	M
35	B	M
36	B	M
37	B	M
38	B	M
39	B	M
40	B	M
41	B	M
1B	B	M
42	B	F
43	B	F
44	B	F
45	B	F
46	B	F
47	B	F
48	B	F
49	B	F
50	B	F
51	B	F
52	B	F
53	B	F
54	B	F
2B	B	F

[illegible]

I	II	III	V	IX	X	XI	XII
X	X	-	-	X	X	-	-
F	F	F	F	F	F	F	F
X	X	-	-	X	X	-	-
X	X	-	-	X	X	-	-
X	X	-	X	-	X	-	-
-	X	-	-	X	X	-	-
X	X	-	-	X	X	-	-
-	X	-	-	X	X	-	-
F	F	F	F	F	F	F	F
-	X	-	-	X	X	-	-
X	X	-	-	X	X	-	-
-	-	X	-	X	X	-	-
-	X	-	-	X	X	-	-
X	X	-	-	X	X	-	-
-	X	-	-	X	X	-	-
F	F	F	F	F	F	F	F
-	X	-	-	X	X	-	-
X	X	-	-	X	X	-	-
-	X	-	-	X	X	-	-
-	X	-	-	X	X	-	-
-	X	-	-	X	X	-	-
-	X	-	-	X	X	-	-
-	X	-	-	X	X	-	-
-	X	X	-	X	X	-	-
-	X	-	-	X	X	-	-
-	X	-	-	X	X	-	-
X	X	-	-	X	X	-	-
X	X	-	-	X	X	-	-
X	X	-	-	X	X	-	-
X	X	-	-	X	X	-	-
-	X	-	-	X	X	-	-
F	F	F	F	F	F	F	F
F	F	F	F	F	F	F	F
X	X	-	-	X	X	-	-
-	X	-	-	X	X	-	-
-	X	-	-	X	X	-	-
-	X	-	-	X	X	-	-
-	X	-	-	X	X	-	-

Tabela 31 – Unidades de análise e categorias das ideias pós-intervenção, Presente

Dados gerais e unidades de análise	Categorias de caracterização dos indígenas	Categorias de caracterização da paisagem	Categorias de onde viram um índio
T – Turma	I - Aspectos físicos	XIII – Exceções	XVII – Cidade
G – Gênero	II - Aspectos Culturais	XIV – Cidade	XIX – TV
F – Faltou	III - Qualificações atribuídas	XV – Floresta	XX – Exceções
4 - acreditavam que havia indígenas no presente	IV – Exceções	XVI – Áreas demarcadas	XXI - Família
5 - não sabiam se havia indígenas no presente			

N	T	G	1	2	I	II	III	IV	XIII	XIV	XV	XVI	XVII	XIX	XX	XXI
1	A	M	X	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-
2	A	M	X	-	X	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-
3	A	M	X	-	X	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-
4	A	M	X	-	X	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-
5	A	M	X	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-
6	A	M	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
7	A	M	X	-	-	X	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-
8	A	M	X	-	-	X	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-
9	A	M	X	-	X	X	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-
10	A	M	X	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-	-	X	-
11	A	M	X	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-
2A	A	M	X	-	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-	-	-
12	A	F	X	-	-	X	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-
13	A	F	X	-	X	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-
14	A	F	X	-	X	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-
15	A	F	X	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	X
16	A	F	-	X	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-
17	A	F	X	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-
18	A	F	X	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-	-	-	-
19	A	F	-	X	-	X	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-
20	A	F	X	-	X	-	-	-	-	X	X	-	X	-	-	-
21	A	F	X	-	-	X	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-
22	A	F	X	-	X	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-
23	A	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
24	A	F	X	-	X	X	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-
25	A	F	X	-	X	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-
1A	A	F	X	-	X	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-
26	B	M	X	-	X	X	X	-	-	-	X	-	X	X	-	-
27	B	M	X	-	X	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-

N	T	G	1	2	I	II	III	IV	XIII	XIV	XV	XVI	XVII	XIX	XX	XXI
28	B	M	X	-	X	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
29	B	M	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
30	B	M	X	-	X	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-
31	B	M	X	-	X	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-
32	B	M	X	-	-	X	-	-	-	-	X	-	-	-	-	X
33	B	M	X	-	X	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-
34	B	M	X	-	X	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-
35	B	M	-	X	-	-	X	-	-	-	-	X	-	X	-	-
36	B	M	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
37	B	M	X	-	-	-	X	-	-	-	X	-	X	-	-	-
38	B	M	X	-	X	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-
39	B	M	-	X	X	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-
40	B	M	-	X	X	X	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-
41	B	M	X	-	X	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-
1B	B	M	X	-	X	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-
42	B	F	X	-	X	-	-	-	-	X	-	X	X	-	-	-
43	B	F	X	-	X	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-
44	B	F	X	-	X	X	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-
45	B	F	X	-	X	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-
46	B	F	X	-	X	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-
47	B	F	X	-	X	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-
48	B	F	X	-	X	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-
49	B	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
50	B	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
51	B	F	X	-	X	X	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-
52	B	F	X	-	X	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-
53	B	F	X	-	-	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-
54	B	F	X	-	X	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-
2B	B	F	X	-	-	X	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-

4.2.3.3. Resultados

Comparando os dados das tabelas pós-intervenção com os das ideias prévias foi possível notar:

- ✓ Duas unidades de análise relacionadas a não aceitação da presença indígena na região, no passado e no presente (**unidades 3 e 6**), desapareceram;
- ✓ As categorias do passado e do presente diminuíram;
- ✓ No passado das ideias pós, a categoria “**exceção**” não foi utilizada para descrever os indígenas;
- ✓ Também não foram utilizadas nos desenhos as categorias “**floresta com animais africanos**”, “**construção de padrão recente**”, “**construção de padrão recente com indígenas**”;

- ✓ No presente, a categoria “**floresta**” para descrever o local onde os sujeitos poderiam ter visto indígenas não foi utilizada.

Em geral, o público investigado passou a ter ideias mais parecidas e menos contraditórias. Ao analisar e comparar as tabelas das ideias prévias às tabelas das ideias pós-intervenção também foi possível notar:

- ✓ O número de sujeitos que acreditava na presença indígena, tanto no passado quanto no presente, aumentou;
- ✓ O número de alunos que não sabia sobre a presença indígena, tanto no passado quanto no presente, diminuiu;
- ✓ As ideias que poderiam expressar rejeição em relação à presença indígena, no passado e no presente, desapareceram;
- ✓ As características físicas e os aspectos culturais usados para descrever os indígenas aumentaram, tanto no passado quanto no presente;
- ✓ O número de sujeitos que atribuiu qualificações aos indígenas diminuiu no passado, mas foi mantido no presente das ideias pós-intervenção;
- ✓ O número de sujeitos que utilizou das exceções para descrever os indígenas desapareceu no passado e diminuiu no presente;
- ✓ Os desenhos quase em sua totalidade passaram a ter indígenas como elementos compositivos;
- ✓ O número de alunos que reconheceu os indígenas como primeiros habitantes da região aumentou;
- ✓ O aumento também foi notado para aqueles sujeitos que passaram a reconhecer os indígenas na cidade e a existência de terras indígenas demarcadas.

Ainda, pude extrair e contabilizar outros dados das ideias pós-intervenção:

- ✓ Dos 49 alunos que acreditavam na presença de índios na região no passado, 98% deles usaram os indígenas como elementos compositivos dos seus desenhos;
- ✓ Dos 3 alunos que continuaram não sabendo sobre a presença de índios no passado, 100% deles usaram os indígenas como elementos compositivos dos seus desenhos;
- ✓ Dos 47 participantes que acreditavam que havia indígenas vivendo na região no presente, 96% deles também acreditavam no passado;
- ✓ Dos 5 participantes que continuaram não sabendo sobre a presença indígena na região em tempos atuais, 80% deles tinham a certeza no passado;

✓ Quando convidados a descrever os indígenas no passado, 96% dos investigados citaram ao menos um aspecto cultural dos grupos indígenas locais.

Estes dados gerais, ainda não separados por turmas, revelaram o quanto as informações sobre a temática indígena na região tornaram-se mais parecidas entre si e menos contraditórias entre os instrumentos (questionário e desenho). Apresento a partir daqui os quadros das ideias pós-intervenção, separados por turmas, lembrando que a análise não se encontra fechada, pois o limite final dos instrumentos não pode ser alcançado em sua totalidade, já que cada leitor tem a possibilidade de fazer uma interpretação diferente.

TURMA A
Informações gerais
Total de 27 alunos matriculados (12 meninos e 15 meninas);
Informações sobre a participação
Dois alunos não participaram das atividades de coleta das ideias pós-intervenção (6 e 23);
As denominações 1a e 2a referem-se aos alunos novos, que entraram no decorrer da intervenção pedagógica e não participaram da análise das ideias prévias.

Quadro 21 – Ideias sobre o passado	
Unidade de análise 1: Alunos que acreditavam que havia índios na região no passado	
Total: 23	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 2a, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 1a

Quando convidados a caracterizar os índios do passado
--

Categorias	N	%
Aspectos culturais	50	77
Características físicas	11	17
Qualificações	4	6
Total	65	100

<u>I – Aspectos físicos</u>	
Descrição	Sujeitos
Marrons	2, 9, 11, 13, 15, 17, 22, 24, 25, 1a
Cabelo liso	15
<u>II– Aspectos culturais</u>	
Comportamentais	
Diferentes entre si	1, 2, 7, 2a, 13, 16, 17, 18, 25
Divididos em grupos	13, 15, 21
Enterravam de formas diferentes	5, 10
Enterravam na terra	11, 22
Faziam cerâmicas	4, 20, 21, 1a
Faziam pontas de flecha	7, 21
Usavam diferentes objetos	5, 10

Moravam perto dos rios	2, 7, 16, 25, 1a
Guerreiros	2, 3, 5, 9, 10, 16
Acreditavam em espíritos protetores	4
Pintados	8, 24
Nus	8, 12
Passavam terra no corpo para caçar	22
Construíam casas de terra e palha	20
Nasciam da terra	11
Práticas de subsistência	
Caçavam	2, 4, 7, 8, 9, 20, 2a
<u>III – Qualificações</u>	
Antigos	1
Velhos	2a
Trabalhadores	18
Traíras	1

Quando convidados a desenhar a floresta local antes da construção da cidade de Londrina, indicando seus elementos constituintes (vide figuras 38 a 45, páginas 201.1 a 201.4)

Categorias	N	%
Somente a floresta	1	4
Floresta com indígenas	22	96
Total	23	100

<u>V – Somente a floresta</u>	
Descrição	Sujeitos
Somente a floresta	1a
<u>IX – Floresta com indígenas</u>	
Floresta com indígenas	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 2a, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 25

Quando convidados a indicar quem chegou primeiro na região

Categorias	N	%
Indígenas	20	87
Inglese	2	8,7
Exceções	1	4,3
Total	23	100

<u>X - Indígenas</u>	
Descrição	Sujeitos
Indígenas	1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 24, 25, 1a
<u>XI - Ingleses</u>	
Ingleses	2, 2a
<u>XII - Exceções</u>	
Japoneses	18

Considerações gerais sobre o quadro das ideias
<p>De um total de 25 alunos que participaram das atividades de coleta das ideias pós-intervenção, 23 acreditavam na presença de indígenas na região no passado, o que corresponde a 92% do público;</p> <p>Deste grupo, todos os alunos citaram pelo menos um aspecto cultural para descrever grupos indígenas;</p> <p>Os aspectos culturais foram os mais numerosos e variados;</p> <p>Os aspectos físicos e as qualificações foram também citados, mas em menor número;</p> <p>Quando convidados a desenhar a floresta local antes da construção da cidade de Londrina, indicando seus elementos constituintes, 96% deste grupo usaram os indígenas como elementos compositivos dos seus desenhos;</p> <p>Quando convidados a responder quem chegou primeiro na região, 87% do público indicaram os indígenas;</p> <p>Quando convidados a citar nomes de povos indígenas, 65% deste público indicaram mais de um nome. Os citados foram: Kaingang, Humaitá, Guarani, Tupi-guarani, Jê, Umbu, Sambaqui.</p>

Quadro 22 – Ideias sobre o passado	
Unidade de análise 2: Alunos que não sabiam se havia índios na região no passado	
Total: 2	14, 19

Quando convidados a caracterizar os índios do passado

Categorias	N	%
Aspectos culturais	3	60
Características físicas	1	20
Qualificações	1	20
Total	5	100

<u>I – Aspectos físicos</u>	
Descrição	Sujeitos
Cabelos lisos	14
<u>II – Aspectos culturais</u>	
Comportamentais	
Diferentes entre si	19
Acreditavam que nasciam da terra	19
Práticas de subsistência	
Caçavam	19
<u>III – Qualificações</u>	
Velhos	14

Quando convidados a desenhar a floresta local antes da construção da cidade de Londrina, indicando seus elementos constituintes (vide figuras 38 a 45, páginas 201.1 a 201.4)

Categorias	N	%
Floresta com indígenas	2	100
Total	2	100

<u>IX – Floresta com indígenas</u>	
Descrição	Sujeitos
Floresta com indígenas	14, 19

Quando convidados a indicar quem chegou primeiro na região

Categorias	N	%
Indígenas	2	100
Total	2	100

<u>X - Indígenas</u>	
Descrição	Sujeitos
Indígenas	14, 19

Considerações gerais sobre o quadro das ideias
<p>Este grupo, segundo dados da análise prévia, permaneceu não sabendo sobre a presença indígena na região no passado;</p> <p>Optaram por descrever os indígenas mais por seus aspectos culturais, seguido das características físicas e qualificações;</p> <p>Quando convidados a desenhar a floresta local antes da construção da cidade, usaram os indígenas como elementos compositivos de seus desenhos;</p> <p>Para este grupo os indígenas foram os primeiros habitantes da região;</p> <p>Quando convidados a citar nomes de povos indígenas, o aluno 19 citou Tupi-guarani e o 14 não soube responder.</p>

TURMA A**Considerações gerais sobre o PASSADO****Somadas as duas unidades de análise**

Os indígenas foram mais descritos pelos **aspectos culturais**, seguido das características físicas e qualificações;

Das duas unidades de análise, **apenas 1 aluno (14) não fez referência a algum aspecto cultural** dos indígenas;

Diferentemente das ideias prévias, na investigação pós-intervenção **a grande maioria (96%) utilizou os indígenas como elementos compositivos dos seus desenhos**;

Também para grande parte desta turma **os indígenas foram os primeiros habitantes da região**.

Figura 38 – Representação da floresta local no passado, aluno 1a.

Figura 39 – Representação da floresta local no passado, aluno 4.

Figura 42 – Representação da floresta local no passado, aluno 19.

Figura 43 – Representação da floresta local no passado, aluno 1.

Figura 44 – Representação da floresta local no passado, aluno 9.

Figura 45 – Representação da floresta local no passado, aluno 5.

Quadro 23 – Ideias sobre o presente

Unidade de análise 4: Alunos que acreditavam que havia índios vivendo no presente

Total: 23	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 2a, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 1a
-----------	--

Quando convidados a caracterizar os índios do presente

Categorias	N	%
Características físicas	12	42,9
Aspectos culturais	12	42,9
Qualificações	2	7,1
Exceções	2	7,1
Total	28	100

I – Aspectos físicos

Descrição	Sujeitos
Marrons	2, 3, 4, 9, 13, 14, 20, 22, 24, 25, 1a
Cabelo liso	14

II – Aspectos culturais

Comportamentais	
Diferentes entre si	1, 5, 10, 12, 17, 21, 24
Pintados	8
Nus	8
Práticas de subsistência	
Caçadores	8, 9
Vendedores de artesanato	7

III – Qualificações

Incríveis	15
Pobres	18

IV – Exceções

Não sei	11, 2a
---------	--------

Quando convidados a responder onde os índios de hoje vivem

Categorias	N	%
Áreas demarcadas	13	54,2
Floresta	8	33,3

Cidade	2	8,3
Exceções	1	4,2
Total	24	100

<u>XIII - Exceções</u>	
Descrição	Sujeitos
Não sei	15
<u>XIV - Cidade</u>	
Cidade	11, 20
<u>XV - Floresta</u>	
Floresta	2, 4, 8, 13, 14, 18, 20, 1a
<u>XVI – Áreas demarcadas</u>	
Áreas demarcadas	1, 3, 5, 7, 9, 10, 2a, 12, 17, 21, 22, 24, 25

Quando convidados a responder onde viram um índio

Categorias	N	%
Cidade	10	77
TV	1	7,7
Exceção	1	7,7
Família	1	7,7
Total	13	100

<u>XVII - Cidade</u>	
Descrição	Sujeitos
Cidade	4, 7, 12, 13, 14, 20, 21, 24, 25, 1a
<u>XIX - TV</u>	
TV	1
<u>XX - Exceções</u>	
Não respondeu	10
<u>XXI - Família</u>	
Família	15

Considerações gerais sobre o quadro das ideias

De um total de 25 alunos que participaram das atividades de coleta das ideias pós-intervenção, **23 acreditavam na presença de indígenas na região no presente, o que corresponde a 92% do público;**

Este grupo descreveu os indígenas mais pelos seus **aspectos físicos e culturais;**

As **qualificações e exceções** também foram citadas, mas **em menor número;**

Quando convidados a responder onde os índios de hoje viviam, as respostas foram mais variadas. As mais citadas foram **áreas demarcadas e floresta;**

Quase **50% deste grupo viram indígenas na cidade.**

Relações entre passado e presente

No que se refere à presença de indígena, **96% dos investigados desta unidade reconheceram que havia índios na região tanto no passado quanto no presente.**

Quadro 24 – Ideias sobre o presente

Unidade de análise 5: Alunos que não sabiam se havia índios vivendo no presente

Total: 2	16, 19
----------	--------

Quando convidados a caracterizar os índios do presente

Categorias	N	%
Aspectos culturais	1	50
Exceções	1	50
Total	2	100

II– Aspectos culturais

Descrição	Sujeitos
Comportamentais	
Diferentes entre si	19
<u>IV - Exceções</u>	
Não respondeu	16

Quando convidados a responder onde os índios de hoje vivem

Categorias	N	%
Exceção	1	50
Floresta	1	50
Total	2	100

XIII - Exceções

Descrição	Sujeitos
Não respondeu	16
<u>XV - Floresta</u>	
Floresta	19

Quando convidados a responder onde viram um índio

Categorias	N	%
Cidade	1	100

Total	1	100
-------	---	-----

<u>XVII - Cidade</u>	
Descrição	Sujeitos
Cidade	19

Considerações gerais sobre o quadro das ideias
Este grupo caracterizou os indígenas pelos aspectos culturais e exceções .
Relações entre passado e presente
<p>O aluno 14, desde as ideias prévias, não tinha certeza sobre a presença indígena. A investigação pós-intervenção demonstrou que sua incerteza em relação ao assunto permaneceu, mas somente no passado;</p> <p>Para o aluno 16, as dúvidas, entre ideias prévias e pós, permaneceram em relação ao presente;</p> <p>Para o aluno 19, as dúvidas, entre ideias prévias e pós, permaneceram no passado e no presente, isto é, suas ideias não mudaram.</p>

TURMA A

Considerações gerais sobre o PRESENTE

Somadas as duas unidades de análise

Os **indígenas foram mais descritos pelos aspectos culturais**, seguido das características físicas, exceções e qualificações;

A categoria **exceções** voltou a ser usada para descrever os indígenas;

A categoria **áreas demarcadas** apareceu pela primeira vez nesta turma;

A categoria **família** também foi citada pela primeira vez.

APONTAMENTOS GERAIS ENTRE PASSADO E PRESENTE

Os aspectos físicos mais usados para caracterizar os indígenas

No passado: marrons

No presente: marrons

Os aspectos culturais mais citados

No passado: diferentes entre si

No presente: diferentes entre si

As qualificações mais citadas

No passado: velhos

No presente: incríveis e pobres

Os **aspectos físicos** foram **citados na mesma proporção entre passado e presente**;

Os **aspectos culturais** foram **mais citados e variados no passado**;

As **práticas de subsistência** **voltaram a ser citadas no presente**;

As **qualificações no passado** foram **pouco mais variadas e numerosas**;

Quanto às **exceções**, elas **apareceram somente no presente**.

TURMA B
Informações gerais
Total de 31 alunos matriculados (17 meninos e 14 meninas);
Informações sobre a participação
Quatro alunos não participaram das atividades de coleta das ideias pós-intervenção (29, 36, 49, 50).
As denominações 1b e 2b referem-se aos alunos novos, que entraram no decorrer da intervenção pedagógica e não participaram da análise das ideias prévias.

Quadro 25 – Ideias sobre o passado	
Unidade de análise 1: Alunos que acreditavam que havia índios na região no passado	
Total: 26	26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 52, 53, 54, 1b, 2b

Quando convidados a caracterizar os índios do passado
--

Categorias	N	%
Aspectos culturais	62	83,8
Características físicas	8	10,8
Qualificações	4	5,4
Total	74	100

<u>I – Aspectos físicos</u>	
Descrição	Sujeitos
Marrons	27, 31, 34, 38, 45, 46, 47
Negros	44
<u>II– Aspectos culturais</u>	
Comportamentais	
Diferentes entre si	26, 27, 30, 31, 34, 35, 37, 38, 42, 44, 45, 46, 48, 52, 54, 1b
Enterravam os mortos com joelhos dobrados	37, 42, 54
Usavam enfeites	45, 46
Faziam cerâmicas	26, 31, 33, 35, 37, 38, 40, 41, 42, 44, 47, 52, 53, 2b
Faziam pontas de flecha	48, 2b
Moravam perto dos rios	30, 43

Pintados	26, 27, 28, 31, 39, 43, 47, 54, 2b
Passavam terra no corpo para caçar	34, 41, 52, 53
Práticas de subsistência	
Caçavam	26, 28, 35, 39, 40, 43, 48, 53, 1b
Coletavam	30
<u>III – Qualificações</u>	
Inteligentes	32
Velhos	32
Trabalhadores	1b
Espertos	32

Quando convidados a desenhar a floresta local antes da construção da cidade de Londrina, indicando seus elementos constituintes (vide figuras 46 a 53, páginas 213.1 a 213.4)

Categorias	N	%
Floresta com indígenas	26	100
Total	26	100

<u>IX – Floresta com indígenas</u>	
Descrição	Sujeitos
Floresta com indígenas	26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 52, 53, 54, 1b, 2b

Quando convidados a indicar quem chegou primeiro na região

Categorias	N	%
Indígenas	26	100
Total	26	100

<u>X - Indígenas</u>	
Descrição	Sujeitos
Indígenas	26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 52, 53, 54, 1b, 2b

Considerações gerais sobre o quadro das ideias

De um total de 27 alunos que participaram das atividades de coleta das ideias pós-intervenção, **26 acreditavam na presença de indígenas na região no passado, o que corresponde a 96,3% do público;**

Deste grupo, **96,1% citaram pelo menos um aspecto cultural** para descrever grupos indígenas;

Os **aspectos culturais** foram **numerosos e variados;**

Os **aspectos físicos** e as **qualificações** foram também citados, mas **em menor número;**

Um aluno descreveu os indígenas como “**negros**”;

Quando convidados a desenhar a floresta local antes da construção da cidade de Londrina, indicando seus elementos constituintes, **100% deste grupo usaram os indígenas como elementos compositivos dos seus desenhos;**

Quando convidados a responder quem chegou primeiro na região, **100% dos investigados indicaram os indígenas;**

Quando convidados a citar nomes de povos indígenas, **96,1% deste público indicaram mais de um nome.** Os citados foram: Kaingang, Guarani, Tupi-guarani, Umbu, Sambaqui, Humaitá, Jê.

Quadro 26 – Ideias sobre o passado

Unidade de análise 2: Alunos que não sabiam se havia índios na região no passado

Total: 1

51

Quando convidados a caracterizar os índios do passado

Categorias	N	%
Aspectos culturais	2	66,6
Características físicas	1	33,3
Total	3	100

I – Aspectos físicos

Descrição	Sujeitos
Marrons	51

II – Aspectos culturais

Comportamentais

Pintados	51
Faziam cerâmicas	51

Quando convidados a desenhar a floresta local antes da construção da cidade de Londrina, indicando seus elementos constituintes (vide figuras 46 a 53, páginas 213.1 a 213.4)

Categorias	N	%
Floresta com indígenas	1	100
Total	1	100

IX – Floresta com indígenas

Descrição	Sujeitos
Floresta com indígenas	51

Quando convidados a indicar quem chegou primeiro na região

Categorias	N	%
Indígenas	1	100
Total	1	100

<u>X - Indígenas</u>	
Descrição	Sujeitos
Indígenas	51

Considerações gerais sobre o quadro das ideias
<p>O investigado desta unidade, segundo dados da análise prévia, permaneceu não sabendo sobre a presença indígena na região no passado;</p> <p>Optou por descrever os indígenas mais por seus aspectos culturais, seguido das características físicas;</p> <p>Quando convidado a desenhar a floresta local antes da construção da cidade, usou os indígenas como elementos compositivos de seu desenho;</p> <p>Para este aluno os indígenas foram os primeiros habitantes da região;</p> <p>Quando convidado a citar nomes de povos indígenas, o aluno indicou: Kaingang, Guarani, Umbu, Sambaqui.</p>

TURMA B**Considerações gerais sobre o PASSADO****Somadas as duas unidades de análise**

Os indígenas foram mais descritos pelos **aspectos culturais**, seguido das características físicas e qualificações;

Das duas unidades de análise, **apenas 1 aluno (32) não fez referência a algum aspecto cultural** dos indígenas;

Diferentemente das ideias prévias, na investigação pós-intervenção **todos os alunos utilizaram os indígenas como elementos compositivos dos seus desenhos**;

Também para todos desta turma **os indígenas foram os primeiros habitantes da região**.

Figura 46 – Representação da floresta local no passado, aluno 27.

Figura 47 – Representação da floresta local no passado, aluno 34.

Figura 48 – Representação da floresta local no passado, aluno 41.

Figura 49 – Representação da floresta local no passado, aluno 45.

Figura 50 – Representação da floresta local no passado, aluno 31.

Figura 51 – Representação da floresta local no passado, aluno 32.

Figura 52 – Representação da floresta local no passado, aluno 42.

Figura 53 – Representação da floresta local no passado, aluno 47.

Quadro 27 – Ideias sobre o presente

Unidade de análise 4: Alunos que acreditavam que havia índios vivendo no presente

Total: 24	26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 1b, 2b
-----------	--

Quando convidados a caracterizar os índios do presente

Categorias	N	%
Características físicas	21	65,6
Aspectos culturais	5	15,6
Qualificações	5	15,6
Exceções	1	3,2
Total	32	100

I – Aspectos físicos

Descrição	Sujeitos
Marrons	26, 27, 28, 30, 31, 33, 34, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 54, 1b
Olhos puxados	31

II – Aspectos culturais

Comportamentais	
Falam diferentes línguas	26
Nus	51
Práticas de subsistência	
Caçadores	44, 2b
Vendedores de artesanato	32

III – Qualificações

Trabalhadores	26, 27, 53
Sujos	51
Estudiosos	54

IV – Exceções

Não respondeu	37
---------------	----

Quando convidados a responder onde os índios de hoje vivem

Categorias	N	%
Áreas demarcadas	16	64

Floresta	7	28
Cidade	2	8
Total	25	100

<u>XIV – Cidade</u>	
Descrição	Sujeitos
Cidade	28, 42
<u>XV- Floresta</u>	
Floresta	26, 31, 32, 37, 38, 47, 2b
<u>XVI – Áreas demarcadas</u>	
Áreas demarcadas	27, 30, 33, 34, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 51, 52, 53, 54, 1b

Quando convidados a responder onde viram um índio

Categorias	N	%
Cidade	16	80
TV	3	15
Família	1	5
Total	20	100

<u>XVII - Cidade</u>	
Descrição	Sujeitos
Cidade	26, 27, 31, 37, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 53, 54, 1b
<u>XIX - TV</u>	
TV	26, 30, 52
<u>XXI - Família</u>	
Família	32

Considerações gerais sobre o quadro das ideias

De um total de 27 alunos que participaram das atividades de coleta das ideias pós-intervenção, **24 acreditavam na presença de indígenas na região no presente, o que corresponde a 88,9% do público;**

Este grupo descreveu os indígenas mais pelos seus **aspectos físicos;**

Os **aspectos culturais**, as **qualificações** e as **exceções** também foram citados, mas **em menor número;**

Quando convidados a responder onde os índios de hoje viviam, as respostas mais citadas foram **áreas demarcadas e floresta;**

Mais de **50% deste grupo viram indígenas na cidade;**

Em relação às ideias prévias, a categoria **família diminuiu.**

Relações entre passado e presente

No que se refere à presença de indígenas, **96% dos investigados reconheceram que havia índios na região tanto no passado quanto no presente.**

Quadro 28 – Ideias sobre o presente	
Unidade de análise 5: Alunos que não sabiam se havia índios vivendo no presente	
Total: 3	35, 39, 40

Quando convidados a caracterizar os índios do presente

Categorias	N	%
Características físicas	2	50
Aspectos culturais	1	25
Exceções	1	25
Total	4	100

<u>I – Aspectos físicos</u>	
Descrição	Sujeitos
Marrons	39
Cabelos pretos	40
<u>II – Aspectos culturais</u>	
Usavam brincos	40
<u>III – Qualificações</u>	
Comportamentais	
Trabalhadores	35

Quando convidados a responder onde os índios de hoje vivem

Categorias	N	%
Áreas demarcadas	2	66,6
Floresta	1	33,3
Total	3	100

<u>XV - Floresta</u>	
Descrição	Sujeitos
Floresta	39
<u>XVI – Áreas demarcadas</u>	
Áreas demarcadas	35, 40

Quando convidados a responder onde viram um índio
--

Categorias	N	%
Cidade	1	50
TV	1	50
Total	2	100

<u>XVII - Cidade</u>	
Descrição	Sujeitos
Cidade	40
<u>XIX - TV</u>	
TV	35

Considerações gerais sobre o quadro das ideias

Este grupo caracterizou os indígenas pelos aspectos físicos .
--

Relações entre passado e presente
--

<p>O aluno 35 demonstrou com a investigação das ideias prévias que tinha certeza sobre a presença indígena no passado, mas não no presente. Na análise pós suas ideias permaneceram as mesmas;</p>
--

<p>Para o aluno 39 não havia indígenas no passado e ele não sabia no presente. Na análise pós, ele passou a acreditar que havia indígenas no passado, mas suas dúvidas mantiveram-se em relação aos tempos atuais;</p>
--

<p>Para o aluno 40, havia indígenas tanto no passado quanto no presente. Mas na investigação pós suas ideias mudaram em relação aos tempos atuais: ele já não tinha mais certeza sobre a presença indígena na região;</p>

<p>O aluno 51 não sabia no passado e nem no presente e, durante a investigação das ideias pós, sua dúvida em relação ao passado foi mantida.</p>
--

TURMA B
<p data-bbox="571 383 1098 416" style="text-align: center;">Considerações gerais sobre o PRESENTE</p> <p data-bbox="603 450 1066 483" style="text-align: center;">Somadas as duas unidades de análise</p> <p data-bbox="225 517 1444 584">Os indígenas foram mais descritos pelas características físicas, seguido dos aspectos culturais, qualificações e exceções;</p> <p data-bbox="225 618 1034 651">A categoria exceções voltou a ser usada para descrever os indígenas;</p> <p data-bbox="225 685 1396 719">A categoria áreas demarcadas, se comparadas às ideias prévias, aumentou significativamente;</p> <p data-bbox="225 752 579 786">A categoria família diminuiu.</p>

APONTAMENTOS GERAIS ENTRE PASSADO E PRESENTE
<p data-bbox="225 976 959 1010">Os aspectos físicos mais usados para caracterizar os indígenas</p> <p data-bbox="225 1010 475 1043">No passado: marrons</p> <p data-bbox="225 1043 480 1077">No presente: marrons</p> <p data-bbox="225 1111 628 1144">Os aspectos culturais mais citados</p> <p data-bbox="225 1144 587 1178">No passado: diferentes entre si</p> <p data-bbox="225 1178 501 1211">No presente: caçadores</p> <p data-bbox="225 1245 576 1279">As qualificações mais citadas</p> <p data-bbox="225 1279 1254 1312">No passado: velhos, espertos, inteligentes, trabalhadores (cada um com uma indicação)</p> <p data-bbox="225 1312 544 1346">No presente: trabalhadores</p> <p data-bbox="225 1379 791 1413">Os aspectos físicos foram citados no presente;</p> <p data-bbox="225 1413 1018 1447">Os aspectos culturais foram mais citados e variados no passado;</p> <p data-bbox="225 1447 1007 1480">As práticas de subsistência voltaram a ser citadas no presente;</p> <p data-bbox="225 1480 1102 1514">As qualificações no presente foram pouco mais variadas e numerosas;</p> <p data-bbox="225 1514 948 1547">Quanto às exceções, elas apareceram somente no presente.</p>

4.2.3.4. Discussão

Com os dados das ideias pós-intervenção apresentados em quadros foi possível confirmar que o público investigado, tanto da turma A quanto da B, passou a ter ideias mais parecidas e menos contraditórias em relação ao passado indígena, estendendo-se tal verificação até os dias atuais. Na mesma direção, foi possível perceber que os sujeitos tinham mais informações e elementos para tratar desta temática, fato que pode ser notado na caracterização dos índios, no passado e no presente, que apresentou número bem maior de indicações gerais, aumento significativo, em número e variedade, dos aspectos culturais, mais uso das características físicas, diminuição das qualificações e desaparecimento no passado e diminuição no presente das exceções.

Ao observar especificamente a categoria mais citada para descrever os indígenas, a dos aspectos culturais, os investigados que a utilizaram reconheceram diferenças e divisões entre grupos indígenas, citaram práticas cotidianas, costumes e hábitos desses povos. Em tempos atuais, mesmo em menor número, foi citada uma prática contemporânea de sobrevivência, a venda de artesanatos em centros urbanos. De um modo geral, todo o conjunto de informações culturais citadas permitiu verificar que os sujeitos conseguiram ultrapassar ideias básicas e elementares de caracterização, como aquelas constatadas na investigação prévia, que indicaram que os indígenas “viviam nas florestas, ficavam nus, pintavam os corpos, caçavam e pescavam”.

Sobre as características físicas, elas aumentaram em número, mas diminuíram na variedade de respostas. No que diz respeito ao tom de pele, os indígenas deixaram de ser “negros”, “vermelhos” e “morenos” e passaram a ser descritos notadamente como “marrons”. Tal subcategoria pode ter sido criada por conta da discussão sobre a relação umbilical dos indígenas com a terra, apresentada a partir do mito de origem Kaingang¹¹⁴ tratado durante a intervenção pedagógica, constatação que reforça a concepção de que os sujeitos participantes ressignificariam as informações e conhecimentos apresentados.

Quanto às qualificações, estas diminuíram significativamente. Uma possível explicação para isso é o fato de que os alunos tinham mais informações e elementos para descrever os indígenas, tanto no passado quanto no presente, não sendo necessário recorrer a

¹¹⁴ De acordo com Tommasino (2004, p. 151), na mitologia Kaingang, os primeiros humanos saíram de um buraco da terra, quando o chão tremeu e houve um estouro. Da terra saíram dois grupos. Em suas palavras, “explica-se assim a existência do dualismo entre as metades Kamé e Kairu (...). Essas metades são exogâmicas, isto é, trocam mulheres e serviços cerimoniais. São, portanto, opostos e complementares e a hierarquia interna parece ser mais uma de funções do que de poder. Cada metade possui pintura distintiva, os Kamé têm riscos e os Kairu, círculos” (TOMMASINO, 2004, p. 152). Mais sobre o assunto consultar também MOTA et al., 2000.

referenciais contemporâneos para descrevê-los. Outra possível explicação é que tais elementos e informações ajudaram os sujeitos a compor novas ideias a respeito dos indígenas que se distanciaram de uma possível visão “romantizada” desses grupos.

No que diz respeito às exceções, estas foram usadas, em número bem menos expressivo, somente no presente. A recorrência de abstenção nas respostas, mesmo que pouca, pode sugerir ainda certa insegurança dos investigados para tratar sobre os indígenas em tempos atuais, mesmo que informações sobre o assunto tenham sido apresentadas.

Também é possível afirmar, a partir da investigação pós-intervenção, que com respostas mais uniformes, um número maior de sujeitos passou a reconhecer os indígenas como os primeiros habitantes da região e a apresentá-los em seus desenhos¹¹⁵. Por sua vez, estes foram mais coerentes com as ideias pós e elaborados com novos elementos e informações. Nesse sentido, florestas vazias, ou com animais africanos, ou com casas de padrão recente, ou com indígenas sendo caçados e que moravam em “tocas” (ver **figuras 15 a 30**), deram lugar às representações da paisagem local com grupos indígenas, compostos por homens e mulheres, vivenciando o cotidiano de uma aldeia de maneira organizada. Dessa forma, foram desenhadas diferentes práticas de subsistência e outras práticas culturais, como enterramentos diversificados, áreas destinadas à produção de variados artefatos líticos e cerâmicos, áreas destinadas à alimentação, à moradia, à caça, pesca e coleta etc.(conforme **figuras 38 a 53**).

Outro elemento apresentado como recurso nos desenhos e que ajudou a comprovar que a paisagem representada era a local foi o rio Tibagi, que passou a ser desenhado e denominado na maioria das ilustrações.

A partir dos desenhos é também possível supor que alguns temas chamaram mais atenção do que outros. No caso da turma A, ficou evidente o interesse dos sujeitos a respeito das técnicas de caça utilizadas pelos Kaingang e na turma B, o interesse repousou sobre os primeiros caçadores-coletores da região, que viveram em busca da mega-fauna.

Ainda sobre o assunto, faz-se necessário destacar que a ausência de animais pertencentes à fauna africana nas representações pós-intervenção pode contrariar a hipótese inicial de que a floresta na mente infantil estaria associada a estes animais, independentemente do lugar, por influência dos desenhos animados e da mídia.

¹¹⁵ Vale lembrar que a atividade de desenho partiu de uma imagem histórica da região. Os alunos foram convidados a descrever o que viam e a desenhar o mesmo local num passado mais distante. Sobre a primeira questão, na investigação prévia mais de 85% do público interpretou a imagem como “desmatamento”. Na investigação pós, a grande maioria interpretou como “construção da cidade”, o que indicou uma mudança do ponto de vista.

No que diz respeito aos tempos atuais, o reconhecimento de parentesco com indígenas manteve-se com poucas indicações. Por outro lado, um número maior de indivíduos passou a reconhecer a existência de terras demarcadas e de indígenas que circulavam pela cidade, algo que poderia contribuir nas reflexões sobre a situação atual desses grupos e seus direitos enquanto cidadãos.

De uma forma geral, a investigação pós-intervenção permitiu apurar de maneira concreta e com dados empíricos o poder comunicacional de uma proposta educativa de Arqueologia planejada e desenvolvida na escola. Depois da intervenção e com os dados analisados, foi possível notar que os sujeitos ressignificaram a proposta comunicacional, recriando ou excluindo algumas ideias e apropriando-se de novas informações e elementos para relacionar-se com o passado indígena.

Por sua vez, também foi possível identificar outra questão. Discutir a presença indígena em tempos e espaços diversificados pela perspectiva da Arqueologia, dos vestígios materiais e do patrimônio arqueológico fez com que os sujeitos, em algumas oportunidades, se confundissem com o excesso de informações. Nesse sentido, no questionário nomes de tradições arqueológicas foram misturados aos de povos indígenas e famílias linguísticas, mesmo que tenham sido trabalhadas estas diferenças nos encontros presenciais. Na mesma direção, foram identificadas nos desenhos referências aos primeiros caçadores-coletores nômades da região, misturadas às representações de agricultores-ceramistas.

No entanto, mesmo com o excesso de informações, a aplicação da proposta educativa serviu para estabelecer outras relações entre os investigados e o passado indígena.

4.3. Os alcances e os limites das propostas educativas da Arqueologia na escola

Desde o início desta pesquisa tenho chamado a atenção dos profissionais que trabalham com a comunicação do conhecimento arqueológico, especialmente via ações educativas, em relação a duas questões: a primeira delas - a premente necessidade de a Arqueologia enfrentar e conhecer seus públicos, a partir de estudos direcionados e planejados; a segunda – a importância de estes profissionais enxergarem a escola como local de pesquisa e ambiente que oferece um público diverso, potencial e demandante no desenvolvimento de projetos arqueológicos educativos que se interessam em estudar o público por que:

- ✓ A escola e a sala de aula são arenas complexas onde circulam diferentes saberes;
- ✓ A comunidade escolar tem poderosos agentes e multiplicadores patrimoniais e culturais;

- ✓ As crianças e todos que pertencem à comunidade escolar, como agentes ativos, não são receptáculos de conhecimento. Eles consomem, negociam e se apropriam das informações e dos saberes transmitidos, sempre de maneira inovadora e criativa (McGILL, 2012, p. 476);
- ✓ A interação entre escola e todos aqueles que se ocupam com a comunicação do conhecimento arqueológico pode gerar valiosas experiências de aprendizagem recíprocas e construir parcerias duradouras (McGILL, 2011, p. 1).

Com a ação arqueológica educativa desenvolvida em uma escola na cidade de Londrina foi possível confirmar todas as afirmações anteriores. Ademais, o exercício permitiu identificar os alcances e os limites da proposta educativa que, mesmo sendo realizada nos domínios de uma pesquisa acadêmica, pode contribuir nas reflexões acerca das propostas educativas desenvolvidas no âmbito do licenciamento ambiental.

No que diz respeito aos alcances das ações educativas de Arqueologia na escola, um primeiro elemento a ser destacado é o poder comunicacional e de envolvimento dessas ações em relação ao público escolar, por causa da curiosidade que a Arqueologia desperta pelas suas descobertas, métodos de pesquisa e resultados. A esta característica soma-se outra extremamente positiva: a multiplicidade de temas, áreas e etapas de pesquisa tratadas pela Arqueologia, que podem gerar ricas oportunidades de diálogo interdisciplinar e transversal com o currículo formal de ensino.

Outro elemento positivo é a chance de a escola presenciar novas situações de aprendizagem, a partir de conteúdos, atividades e experiências concretas realizadas e debatidas em um ambiente que precisa, a um só tempo, dar fôlego a propostas educacionais e métodos de ensino renovadores e encontrar soluções para uma demanda própria, que se refere à oferta de discussões a respeito do Patrimônio Cultural, local, regional e federal.

Mais um alcance identificado é a oportunidade de oferecer aos sujeitos do universo formal de ensino novas informações, elementos e conhecimentos sobre diferentes temáticas que ultrapassam os conteúdos e limites do livro didático, usado notadamente como ferramenta principal de ensino no ambiente escolar. A esse respeito soma-se o fato de que participar de uma proposta educativa de Arqueologia é mais do que propor aos sujeitos estudar, mas oferecer condições para aprendizagens mais livres e experiências, vivências e convivências com outros profissionais que não pertencem ao universo escolar, mas que são atuantes nele.

Em busca de outros elementos positivos, é possível também afirmar que 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, identificar, reconhecer, julgar, opinar etc.

Muito embora com alcances significativos, limites também foram identificados. O primeiro deles foi o processo burocrático para conseguir atuar na escola, que compreendeu a busca por autorizações da secretaria municipal e da direção escolar. Outro fator limitante para a proposta educativa foi a aceitação dos professores e de outros profissionais da escola, que têm prazos, conteúdos e atividades para serem cumpridas de acordo com o planejamento escolar. Nesse sentido, dividir a atenção com um projeto de Educação Patrimonial que não foi concebido internamente e de acordo com este planejamento não era uma de suas prioridades.

Ademais, foram notadas e vivenciadas dificuldades para sincronizar o planejamento escolar às atividades de Educação Patrimonial porque a escola tem compromissos curriculares e extracurriculares, como passeios, treinamentos, reuniões de pais, conselhos de classe etc. Sendo assim, ou o tempo reservado para alguns encontros acabou sendo prejudicado ou as atividades foram realizadas com um número menor de alunos.

Mais um fator limitante referiu-se às restrições físicas e tecnológicas da escola. Tal limitação evidenciou que desenvolver propostas educativas de Arqueologia, como aquelas do licenciamento ambiental, requer uma organização e preparo dos profissionais envolvidos, no sentido de respeitar e de se adequar às normas e aos espaços em que serão realizadas as atividades. Ainda sobre isso, foi possível perceber que os horários pré-estabelecidos e o espaço da sala de aula muito contribuíram para que a relação criada entre o educador e os participantes não fosse diferente daquela entre professor e aluno. Por outro lado, o desenvolvimento das atividades dentro da sala de aula, com poucos recursos tecnológicos e sem grande infraestrutura demonstrou que também é possível chegar a resultados satisfatórios.

Outro fator limitante para a proposta educativa foi o fato de realizá-la sozinha, tendo que acumular as funções de arqueóloga, educadora, editora etc. Este aspecto limitante confirma que as propostas educativas mais eficazes seriam aquelas em que é possível contar, dialogar e equilibrar o papel de diferentes profissionais vinculados ao universo de comunicação do conhecimento arqueológico, entre eles os pedagogos, educadores, museólogos etc.

Por fim, um último limite identificado foi a “perda” do público, ou seja, o contato com o público investigado foi perdido não somente porque o vínculo com a escola municipal foi encerrado no momento em que as atividades acabaram, mas também porque os alunos que participaram das atividades, no ano seguinte, já não estavam mais na escola municipal, pois

havam cursado o último ano ali. A impossibilidade deste contato tornar-se-ia impeditivo de acompanhamento das ideias do público em relação às temáticas tratadas, caso esta fosse a proposta.

Tais alcances e limites, longe de se pretenderem fixos e imutáveis, são pontos de reflexão e discussão sobre a comunicação do conhecimento arqueológico via ações educativas desenvolvidas na escola. Para os profissionais do universo público da Arqueologia, o estudo revelou o quanto é urgente o interesse em conhecer e enfrentar seus públicos, considerar suas variáveis contextuais, pensar em temas, abordagens e estratégias e transformar as oportunidades de relacionamento em oportunidades de pesquisa porque quanto mais conhecimento sobre o público, mais interesses sobre a Arqueologia e mais chances para que relações de qualidade se estabeleçam.

5. Considerações finais

Muito embora a presente pesquisa de doutoramento tenha apresentado apenas dois objetivos que seriam alcançados a partir de uma proposta metodológica que poderia ser considerada, *a priori*, simples (análise prévia, intervenção pedagógica e análise pós), a construção de tal caminho demandou investigar uma multiplicidade de temas e debates recentes na Arqueologia e em diferentes campos de conhecimento, bem como pesquisar e adaptar um conjunto de procedimentos de análise das ideias do público. Desse modo, convém oferecer um panorama das questões que foram levantadas durante o desenvolvimento do estudo.

De uma forma geral, a pesquisa permitiu-me perceber que a Arqueologia no Brasil passa por um novo momento que aponta rumo à crescente circulação do conhecimento, à heterogeneidade dos sujeitos envolvidos nas interpretações do passado e, por sua vez, às múltiplas apropriações do patrimônio arqueológico. A tais elementos soma-se a diversidade de critérios e de interesses de preservação; as percepções de que há dificuldades em equilibrar diferentes discursos (acadêmicos e não acadêmicos), a necessidade de políticas públicas e de legislação (municipal, estadual e federal) coerentes com as novas demandas, a urgência de pensar sobre novas estratégias de comunicação e os debates mais amplos sobre a dimensão social e pública da Arqueologia.

Em particular sobre esta última questão, é evidente que a Arqueologia Pública no país, de forma mais significativa, tem alcançado e se estendido a outros horizontes e direções. Isso pode ser notado no aumento de trabalhos acadêmicos e de canais de comunicação, no maior número de publicações, eventos e debates a respeito do tema e de seus inúmeros desdobramentos. Exemplos bastante fortes nesse sentido encontram-se na atuação do Laboratório de Arqueologia Pública Paulo Duarte (LAP/NEPAM/UNICAMP) que, além de promover encontros e oferecer espaços para publicações acadêmicas relacionadas à **Revista de Arqueologia Pública**, desenvolve um conjunto de projetos, atividades e iniciativas para públicos não acadêmicos e, ainda, proporciona canais de comunicação que têm como proposta aproximar comunidades diversas às questões arqueológicas (MENEZES et al., 2014, p. 127).

Retomando os passos dados na construção desta pesquisa, vale dizer que a investigação permitiu encontrar novos interesses dos profissionais que lidam com o conhecimento arqueológico que repousam nos desejos de enfrentar e conhecer os seus públicos. Seguindo nessa direção, apresentei alguns estudos que permitem reconhecer a

importância e a validade deste tipo específico de iniciativa, tanto com as pessoas próximas ao universo patrimonial, mas também com aquelas que se encontram distantes. Entretanto, os novos interesses identificados ampliam-se não somente para conhecer o público e pensar em estratégias mais adequadas de abordagem e relacionamento, mas alcançam igualmente o reconhecimento e a legitimação de seus discursos e visões sobre o passado e os vestígios materiais na construção do conhecimento arqueológico. Tal assunto está sendo debatido no Brasil e em outros países, inclusive os latino-americanos, como a pesquisa pretendeu sinalizar.

Ao fazer um balanço do que foi realizado, também é possível perceber que refletir sobre o processo de preservação do patrimônio arqueológico no cenário nacional, com todo o seu aparato de artigos, leis, portarias e resoluções, levou ao conhecimento dos rumos que a própria Arqueologia tomou no país, quando pesquisadores lutaram pela federalização da proteção deste patrimônio, organizaram-se enquanto Sociedade, conquistaram espaços dentro do IPHAN, delinearam novos contornos e assumiram diferentes posturas relacionadas ao CNA e ao licenciamento ambiental.

Por sua vez, pensar a respeito de tal processo exigiu entender as formas de lidar com o conhecimento arqueológico a partir de dois campos distintos, cujos caminhos encontraram-se: a Educação Patrimonial e a Arqueologia Pública. Depois de apresentar um panorama geral destas duas áreas de pesquisa, reflexão e ação, aponte como é fácil notar que os percursos históricos, as diretrizes conceituais e os debates em torno da Educação Patrimonial e da Arqueologia Pública são distintos. Isso me ajudou a entender que a Arqueologia Pública não se restringe apenas às ações educativas, desenvolvidas em ambientes formais e não formais de ensino, aos materiais didáticos e de divulgação publicados. Ao contrário, as ações educativas pertencem ao universo amplo da Arqueologia Pública e são bases importantes para a atuação junto aos diversos sujeitos com os quais a Arqueologia se relaciona.

Por outro lado, mesmo que a Educação Patrimonial seja uma área distinta de saber, ela é ferramenta de trabalho da Arqueologia Pública e nas ações educativas os seus caminhos se unem. Nesse sentido, os profissionais da Arqueologia envolvidos com tais atividades poderiam se valer mais amplamente das discussões, projetos, iniciativas e experiências da Educação Patrimonial para elaborar e aplicar suas propostas, mas geralmente isso não ocorre ou ocorre de maneira superficial porque as ações educativas ainda têm um caráter secundário, não se constituindo de um campo próprio e com prioridade capaz de reconhecer, articular e dialogar com diferentes referenciais teóricos e metodológicos necessários ao desenvolvimento de projetos arqueológicos educativos.

A estas últimas informações, tentei sinalizar durante a escrita da tese duas questões centrais: a percepção de que as ações educativas não são simplesmente momentos de reprodução de certo comportamento onde o arqueólogo é apresentado como o “herói” da trama, aquele que vem orientar, conscientizar e iluminar caminhos a respeito da consciência sobre o passado e das dúvidas sobre gestão no presente. Ao contrário, destaquei desde o início que enxergo as ações educativas, realizadas no domínio daquilo que é denominado de Arqueologia Pública, como propostas comunicacionais de natureza e alcance específicos. Atribuir esta característica aos programas educativos demandou considerar que nenhum sujeito do universo comunicacional da Arqueologia é passivo e que a mensagem está sempre aberta a interpretações e ressignificações.

Nessa direção, ao tratar sobre a comunicação do conhecimento arqueológico via programas educacionais parti para a segunda questão central: a importância de desenvolver estudos de público na Arqueologia. Procurei demonstrar que os estudos de público, prévios e pós, poderiam ser grandes aliados porque ajudariam no enfrentamento e conhecimento do público em suas demandas, expectativas e conhecimentos, na elaboração de estratégias, na escolha de parceiros e, na mesma medida, colaborariam na avaliação da eficácia comunicacional, na detecção de erros e desvios, na identificação de potencialidades, limites, alcances, na ampliação e melhora do interesse das pessoas pela Arqueologia e, finalmente, na qualidade de relações entre os profissionais que lidam com o conhecimento arqueológico e outros sujeitos do universo patrimonial¹¹⁶.

Somado a estas duas questões, tratei a escola como local potencial de pesquisa para a Arqueologia, uma vez que o ambiente escolar não é apenas um lugar onde conhecimentos sistematizados são transmitidos, mas é também lugar onde valores, hábitos, visões de mundo e comportamentos são compartilhados. A escola, nesse sentido, é local de formação, de informação, de vivência e convivência, constitui-se como espaço rico na diversidade de experiências, na circulação de saberes, na ressignificação e multiplicação de informações, na interação entre as pessoas etc. Assim, mais do que desenvolver ações educativas, estudar a escola, os seus diferentes sujeitos e o processo educacional, entendendo-os como importantes

¹¹⁶ Ainda sobre isso, cabe abrir um último parêntese e citar o desenvolvimento da pesquisa de pós-doutoramento da professora e pesquisadora Solange Nunes de Oliveira Schiavetto. Sua pesquisa consiste em abordar as leis federais 10.639/03 e 11.645/08 que tratam sobre a obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena no ensino fundamental e médio. A proposta é compreender como a Arqueologia poderia contribuir em contextos educacionais para as discussões que tais leis contemplam. Tal análise será feita a partir de um estudo de público cuja amostra são arqueólogos que atuam no âmbito da Educação Patrimonial. O desenvolvimento desta pesquisa reforça tudo aquilo que foi apresentado a respeito da premente necessidade da Arqueologia enfrentar e conhecer seus públicos, a partir de estudos e dados empíricos.

interlocutores na comunicação do conhecimento arqueológico, tornou-se uma maneira estratégica para a Arqueologia conquistar mais espaço e participação no debate público.

Diante desse conjunto de reflexões sobre o ambiente escolar, procurei ressaltar que a escola para a Arqueologia deveria ser encarada como local de pesquisa, onde noções de Arqueologia e do passado arqueológico são produzidas e reproduzidas; e como ambiente que oferece um público diverso, potencial e demandante no desenvolvimento de projetos arqueológicos educativos que se preocupam em investigar o público.

Logo após apresentar todas as questões anteriormente pontuadas, parti para a apresentação daquilo que denominei de “ação arqueológica educativa”, constituída pela análise prévia das ideias do público, intervenção pedagógica e análise pós-intervenção. Nesse novo universo de pesquisa, mais empírico, deparei-me com outras questões mais amplas do que poderia supor.

Em primeiro lugar, entendi que um estudo de público não poderia ser realizado à parte de um contexto histórico e ao mesmo tempo em que ele poderia refletir muitas questões, era também condutor de tantas outras. Nessa direção, tratei de investigar as variáveis contextuais do estudo, tanto regional quanto local, na tentativa de compreender o papel da minha investigação não somente na história da Arqueologia no Paraná, mas também dentro de uma sala de aula em um município que historicamente reforçou memórias em detrimento de outras.

Os resultados foram significativos porque notei informações contraditórias. Percebi um estado que impulsionou a Arqueologia no Brasil e foi um dos pioneiros na oferta de cursos acadêmicos e na realização de trabalhos na Arqueologia de Contrato. Em contraposição, atuei em uma cidade construída a partir de discursos de modernidade, progresso e pioneirismo, cujas narrativas ainda eram vivas em ações ou espaços culturais.

Estive igualmente diante de uma proposta educacional formal aberta a novas experiências no campo da Educação Patrimonial e do Patrimônio Cultural. Em contrapartida, encontrei escolas fechadas não para tais ações, mas por conta dos processos burocráticos e das crises enfrentadas pela administração municipal, algo que refletia diretamente nos professores que estavam perdidos com a situação e desmotivados. Ainda, encontrei pelo caminho um material didático usado de maneiras diferentes como fonte única de informações, que apesar de apresentar pontos positivos no que diz respeito à temática indígena e aos dados arqueológicos, também apresentou pontos negativos e que poderiam ser problemáticos quando comunicados aos alunos.

Diante destas variáveis contextuais conclui que seriam necessárias novas investigações que pudessem apurar o quanto do conhecimento arqueológico está inserido nos livros didáticos do Paraná, bem como a relevância deste conteúdo para a compreensão do processo de ocupação humana no estado e no cenário nacional. Seguindo nessa direção, também seria importante compreender mais amplamente o processo de elaboração de livros didáticos de História, na tentativa de estabelecer diálogos e parcerias com o mercado editorial.

Do que foi apresentado como proposta educacional para o ensino de História nas séries iniciais, conclui que é certo que o conhecimento arqueológico muito poderia contribuir para a discussão sobre identidade, história local e cotidiano, patrimônio e diversidade, sendo aplicável não apenas ao conteúdo dedicado à história pré-colonial, restrito às primeiras unidades do livro, mas aos outros conteúdos restantes. Isso também sugere que investigações sobre as políticas públicas educacionais (no âmbito municipal, estadual e federal), bem como parcerias duradouras com setores de educação e diálogos com outros setores como os da cultura, turismo, meio ambiente entre outros seriam enriquecedores.

Depois de considerar as variáveis contextuais e todas as reflexões a que elas levaram, apresentei a amostra, selecionei e elaborei os instrumentos e as hipóteses da investigação. Na sequência da coleta das ideias prévias, iniciou-se um novo processo na pesquisa: o da análise dos dados, no viés quantitativo e qualitativo. Nesse sentido, a partir da análise de conteúdo, adaptei um conjunto de procedimentos para analisar as ideias dos investigados. Este conjunto compreendeu, num primeiro momento, a realização de uma análise quantitativa, por meio de tabelas e recursos estatísticos e, num segundo momento, a análise qualitativa, a partir da elaboração da pergunta de corte, das unidades de análise, das unidades de contexto e das categorias.

Tal análise demonstrou, pela perspectiva quantitativa, a mínima relação entre o público e o patrimônio arqueológico indígena do MHL, pouco citado como significativo e não indicado diretamente como expectativa. No que se refere à Arqueologia, foi diagnosticado o parco conhecimento do assunto a partir das informações escolares, muito embora tenha sido tema do livro didático de História, tratado na semana anterior à coleta. Também foi possível verificar que os alunos associaram esta ciência notadamente à procura de dinossauros, que sentiam curiosidade aguçada sobre seus objetos de estudo e que possuíam interesse em conhecer mais o assunto. Do ponto de vista qualitativo, a investigação conseguiu apurar que os investigados tinham informações confusas e relações de aceitação, contradição e rejeição com o passado indígena.

Com o intuito de buscar relações menos contraditórias com este passado e de refletir sobre os alcances e os limites das ações educativas de Arqueologia na escola, elaborei e apliquei um programa de Educação Patrimonial com os sujeitos participantes da investigação, baseado nas discussões oferecidas pela Comunicação Museológica. Sendo assim, a proposta educativa foi encarada como possibilidade e não determinação, como uma proposta comunicacional, onde havia a consciência de que a mensagem compartilhada não era única, fechada e isolada, mas estava aberta a diferentes ressignificações por parte dos sujeitos. Optou-se também pela aproximação entre educador e público, pela ênfase e apoio à participação ativa dos sujeitos, pela não imposição e convencimento, pela oportunização de experiências concretas de interação.

A tais características agreguei o diálogo com a política pública da educação municipal para o ensino formal de História porque entendo que um projeto educativo de Arqueologia deveria sempre buscar dialogar com as demandas de seus contextos de aplicação. Dessa forma, os temas e as atividades tratadas partiram da realidade dos sujeitos, procuraram extrapolar os limites do livro didático, valorizar outros conhecimentos e informações científicas e dar condições para que os alunos pudessem construir ou reforçar as noções de tempo, espaço e diversidade indígena.

Logo em seguida, coletei as ideias dos sujeitos pós-intervenção, a partir dos mesmos instrumentos usados durante a coleta das ideias prévias. Esta nova investigação pretendeu verificar o alcance comunicacional da proposta educativa, observando as novas informações e relações entre os sujeitos, a Arqueologia e o passado pré-colonial. Ademais, de todo o exercício também se pretendeu extrair reflexões acerca das ações educativas de Arqueologia na escola, apontando seus alcances e limites.

Os resultados do estudo pós-intervenção revelaram novas ideias e relações entre os sujeitos, a Arqueologia e o passado pré-colonial. Do ponto de vista quantitativo, foi possível concluir um aumento expressivo da relação entre público e patrimônio arqueológico indígena localizado no MHL, pois este tipo específico de patrimônio passou a ser citado como o mais significativo da instituição e também como expectativa para aqueles que não conheciam o Museu. No que se refere à Arqueologia, foi diagnosticado o conhecimento e o interesse mais consistentes em relação ao estudo das ideias prévias porque os alunos não mais associaram esta ciência à procura de dinossauros, relacionaram as investigações arqueológicas à ocupação humana pré-colonial e solicitaram novas oportunidades para aprender mais sobre o assunto.

Pela perspectiva qualitativa a investigação permitiu apurar, em alguns casos, a diminuição da quantidade, mas também o aumento da variedade de respostas, dos

conhecimentos e das informações, que passaram a ser mais consistentes em relação ao passado. Direta ou indiretamente, pareceu-me que os sujeitos assimilaram dados sobre os vestígios materiais, o patrimônio arqueológico e sobre os aspectos culturais dos indígenas.

Um dos resultados mais surpreendentes da pesquisa foi encontrado nos desenhos das crianças, importantes instrumentos onde elas expressaram suas ideias e visões do passado local. A partir deles percebi que florestas vazias, ou com animais africanos, ou com casas de padrão recente ou que apresentaram indígenas sendo caçados e que moravam em “tocas” deram lugar às representações da paisagem local com grupos indígenas, compostos por homens e mulheres, vivenciando o cotidiano de uma aldeia de maneira organizada. Dessa forma, foram representadas diferentes práticas de subsistência e outras práticas culturais, como enterramentos diversificados, áreas destinadas à produção de variados artefatos líticos e cerâmicos, áreas destinadas à alimentação, à moradia, à caça, coleta e pesca etc.

De um modo geral, também foi possível concluir que a escola é local oportuno para promover experiências concretas e que realmente os sujeitos são construtores ativos dessas experiências porque eles interpretaram, criaram, inovaram e ressignificaram os conhecimentos compartilhados.

Por fim, refleti sobre os alcances e os limites encontrados no desenvolvimento de toda a ação arqueológica educativa. Percebi, nesse sentido, que a Arqueologia tem poder comunicacional e de envolvimento, pode oferecer uma multiplicidade de temas e gerar ricas oportunidades de diálogo com a escola, com as políticas públicas da Educação e com os currículos formais. Da mesma maneira, tem potencial para ajudar a escola a lidar com demandas pedagógicas e culturais, ultrapassando os limites do livro didático e alcançando novas formas de aprendizagem.

De outro lado, os limites também foram diagnosticados: a burocracia para acessar o ambiente escolar, as dificuldades em integrar as ações ao planejamento escolar e aos compromissos rotineiros da escola, a baixa adesão dos professores, as restrições físicas e tecnológicas, a perda de contato com os investigados e o acúmulo de funções, o que me levou a concluir que muito provavelmente as propostas educativas mais eficazes seriam aquelas em que é possível contar, dialogar e equilibrar o papel de diferentes profissionais vinculados ao universo de comunicação do conhecimento arqueológico, entre eles os pedagogos, educadores, museólogos etc.

Depois de todo o caminho percorrido para a elaboração do trabalho, outras atividades pontuais foram realizadas no intuito de levar os dados arqueológicos sistematizados para outros públicos e também divulgar as informações levantadas durante o doutoramento. Nesse

sentido, apliquei novas oficinas e coletas em escolas públicas estaduais (dados ainda não analisados), ministrei palestras e um minicurso cujos temas abordaram discussões sobre “Arqueologia”, “Museu”, “Patrimônio Arqueológico” e “Estudo de Impacto Ambiental”. As primeiras foram oferecidas aos graduandos de História da Universidade Estadual de Londrina e monitores do Museu Histórico de Londrina. O segundo foi oferecido aos discentes de Biologia da mesma universidade. Ademais, participei de eventos de Arqueologia pelo país com o objetivo de divulgar os resultados dos estudos prévios e pós no contexto londrinense.

É importante também destacar que mudanças foram sentidas nas ações do Museu Histórico de Londrina que, no ano de 2013, inaugurou a exposição temporária “Povos indígenas no norte do Paraná”, onde pude colaborar, junto a outros pesquisadores, como assessora na concepção do projeto para a arrecadação de recursos financeiros. Tal projeto, apresentado pela ASAM, teve o patrocínio do PROMIC. A exposição reuniu peças arqueológicas de vários museus do norte do Paraná e também do Museu Paranaense e contou com a assessoria de pesquisadores como Kimyie Tommasino, Lúcio Tadeu Mota e Cláudia Inês Parellada. Como resultado da exposição foi publicado o catálogo trilingue, em português, kaingang e guarani, distribuído nas escolas e disponível para o grande público na *internet*¹¹⁷.

Ainda vale dizer que entendo que todos os esforços para realizar esta pesquisa e todas as atividades posteriores não estão dissociados das primeiras iniciativas de muitos profissionais que ajudaram a escrever a história da Arqueologia no Paraná. Muitos deles, há décadas atrás, já realizavam ações que hoje se encontram nos domínios da Arqueologia Pública. Bastou apenas olhar para trás para entender isso.

Rumo à finalização do trabalho pontuarei algumas contribuições geradas pelas reflexões aqui apresentadas, bem como alguns possíveis caminhos que ajudariam no desenvolvimento da Arqueologia Pública no país.

Como contribuições destaquei que os profissionais vinculados ao universo público da Arqueologia, em especial nos domínios da comunicação do conhecimento arqueológico, deveriam:

- ✓ Elaborar de forma cuidadosa suas propostas comunicacionais, direcionando-as de acordo com seus propósitos, públicos e contextos específicos;
- ✓ Interessar-se pela percepção dos sujeitos sobre a Arqueologia, o passado arqueológico e a cultura material (como a Arqueologia e seus conhecimentos têm aparecido no discurso contemporâneo e como as pessoas relacionam-se com os objetos arqueológicos);

¹¹⁷ Para visualização, consultar http://www.uel.br/museu/publicacoes/Povos_indigenas_folheto.pdf. Acesso em abril de 2014.

- ✓ Interessar-se por conhecer e enfrentar os públicos, também em suas demandas e expectativas;
- ✓ Criar suas próprias discussões, estratégias, reflexões e abordagens a partir desses estudos, como forma de melhorar a condução e a orientação das relações com os diferentes sujeitos do universo patrimonial;
- ✓ Transformar as oportunidades de relacionamento em oportunidades de pesquisa com outros tipos de público (com a escola, com a mídia, com os empreendedores, com as ambientais, com outros pesquisadores, com seus pares etc.).

Como possíveis caminhos para as ações educativas destaquei ao longo do trabalho a necessidade dos profissionais reconhecerem:

- ✓ A importância de atuarem nas universidades, agindo diretamente nos cursos de formação docente e nos cursos de formação continuada porque as dificuldades dos professores em lidar com informações arqueológicas parecem ainda resistir;
- ✓ A necessidade de se aproximar do mercado editorial e de compreender mais amplamente o processo de elaboração dos livros didáticos de História;
- ✓ O valor de estabelecer parcerias duradouras não somente com as Superintendências ou unidades administrativas do IPHAN (CEDUC, por exemplo), mas igualmente com setores e programas municipais, estaduais e federais da educação, cultura, meio ambiente, turismo; bem como a importância de investigar sobre as políticas públicas e perspectivas destes órgãos;
- ✓ O dever de buscar dialogar e agir com os museus, instituições que promovem ações educativas não formais e que poderiam oferecer parcerias enriquecedoras;
- ✓ A urgência em investigar mais ampla e profundamente o universo escolar, no que se refere ao público, às propostas educativas, aos objetivos pedagógicos, à grade curricular, ao currículo formal de ensino e aos materiais didáticos. De maneira específica, considerar e integrar os professores como parceiros indispensáveis e valorizar toda a comunidade escolar composta por agentes e multiplicadores patrimoniais.

Todas essas são iniciativas essenciais da Arqueologia Pública. Considerando que esta linha de pesquisa define-se, a um só tempo, como conjunto de ações para as pessoas, como forma de praticar a Arqueologia que inclui novas vozes na construção do conhecimento científico e como possibilidade de perceber como o conhecimento arqueológico se integra no presente com o objetivo de projetar linhas de ação que promovam o equilíbrio entre o conhecimento arqueológico, os saberes não científicos e outros interesses no campo patrimonial. Levando em conta que as pessoas, próximas ou não deste universo, sempre vão ressignificar a Arqueologia e o patrimônio arqueológico, como fizeram os participantes desta

investigação e também a aluna do ensino público no interior do Brasil citada no início da pesquisa que, depois de vivenciar uma semana de experiências e atividades relacionadas ao assunto, pegou um papel e escreveu que a Arqueologia é “*estudar o meu passado para desenhar o meu futuro*”.

Finalmente, a discussão apresentada caracteriza-se como mais um passo de uma longa caminhada: a da inserção completa da Arqueologia no debate público. Esta tese teve como proposta iluminar, mesmo que pouco, esta jornada.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Regina. A emergência do patrimônio genético e a nova configuração do campo do patrimônio. ABREU, Regina; CHAGAS, Mario de Souza (Orgs.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 30-45.

ABREU, Regina. Tal antropologia qual museu? **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, Universidade de São Paulo, Suplemento 7, 2008, p. 121-143.

AFFONSO, Suselei A. Bedin; SOUZA, Adriana A. Beltramelli de. A ação educativa do professor no processo de produção do desenho na educação infantil e nas séries iniciais. **Anuário da Produção Acadêmica Docente**, v. 1, n. 1, 2007, p. 9-14. Disponível no site: <http://sare.anhanguera.com/index.php/anudo/article/view/733/558>. Acesso em 13/07/2011.

ALCÂNTARA, Aureli Alves de. **Paulo Duarte entre sítios e trincheiras em defesa da sua dama - a Pré-História**. Mestrado (Dissertação em Arqueologia), Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ALEGRO, Regina Célia. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Marília, São Paulo, 2008.

ALFONSO, Louise Prado. **Arqueologia e Turismo: sustentabilidade e inclusão social**. Tese (Doutorado em Arqueologia), Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

AMARAL, Alencar M.; FONSECA, Livia C. da. Programa de Educação Patrimonial: oficinas com crianças do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São João Nepomuceno. OLIVEIRA, Ana Paula de Loures (Org.). **Arqueologia e Patrimônio na Zona da Mata Mineira: São João Nepomuceno**. Juiz de Fora: Editar, 2004, p. 132-138.

ANGELIN, Simone Ferreira Naves. **A Educação Patrimonial como mediadora da informação no Projeto de Arqueologia Preventiva na área de intervenção do Projeto Juriti/Pará**. Monografia (Especialização em Arqueologia, História e Sociedade), Universidade de Santo Amaro, São Paulo, 2010.

ASENSIO, Mikel e POL, Elena. Aprendizagem em Museus. **Seminário de Ação Educativa: cultura e educação: parceria que faz história**. Belo Horizonte: Mazza Edições; Instituto Cultural Flávio Gutierrez/MAO, 2007, p. 63-101.

AUSUBEL, David. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. Trad. De Eva Nick e outros. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BAHN, Paul. **The Cambridge Illustrated history of archaeology**. Cambridge/New York, Cambridge University Press, 1996.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras HISTÓRIA**, Porto, III Série, vol. 2, 2001, p. 13-21.

BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, 2007, p.115-126.

BELASQUI, Juliana Souza; SILVA, Taiane Vanessa da. Estudo estatístico do perfil dos visitantes do Museu Histórico de Londrina. **Boletim Museu Histórico de Londrina**, Londrina, v.4, nº 7, jul/dez 2012, p. 7. Disponível em http://www.uel.br/museu/publicacoes/Boletim_07.pdf. Acesso em janeiro de 2014.

BEZERRA, Marcia. **O Australopiteco Corcunda: as crianças e a Arqueologia em um projeto de Arqueologia Pública na escola**. Tese (Doutorado em Arqueologia), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BEZERRA, Marcia. Educação (Bem) Patrimonial e Escola. NAJJAR, Jorge; CAMARGO, Sueli (Org.). **Educação se faz (na) política**. Série *Práxis* Educativa 6, Editora da Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2006, p. 79-97.

BEZERRA, Marcia. Nossa Herança Comum: considerações sobre a Educação Patrimonial na Arqueologia Amazônica. Pereira, Edithe; Guapindaia, Vera. (Orgs.). **Arqueologia Amazônica**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2010, v.2, p. 1021-1037. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/62935609/2010-Arqueologia-Amazonica-Bezerra-M-Nossa-Heranca-Comum>. Acesso em fevereiro de 2014.

BEZERRA, Marcia. “As moedas dos índios”: um estudo de caso sobre os significados do patrimônio arqueológico para os moradores da Vila de Joanes, Ilha de Marajó, Brasil. **Boletim Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências. Humanas, Belém, v. 6, n. 1, jan.- abr. 2011, p. 57-70. Disponível em <http://132.248.9.34/hevila/Boletimdomuseuparaenseemiliogoeldicienciashumanas/2011/vol6/no1/4.pdf>. Acesso em janeiro de 2014.

BEZERRA, Marcia. Um breve ensaio sobre patrimônio arqueológico e povos indígenas. **Revista de Arqueologia**. São Paulo: SAB, Volume 24, nº 1, 2012, p. 74-85. Disponível em http://sabnet.com.br/revista/artigos/SAB_Revista_V24-02_PgSimples.pdf. Acesso em janeiro de 2014.

BEZERRA, Marcia. Os sentidos contemporâneos das coisas do passado: reflexões a partir da Amazônia. **Revista de Arqueologia Pública**, nº 7, julho 2013. Campinas: LAP/NEPAM/UNICAMP, p. 107-122. Disponível no endereço eletrônico <http://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/arqueologiapublica/index>. Acesso em abril de 2014.

BINFORD, Lewis. **An Archaeological Perspective**. New York: Seminar Press, 1972.

BLASI, Oldemar. Investigações arqueológicas nas ruínas da redução jesuítica de Santo Inácio do Ipaumbucu ou Mini, Paraná, Brasil - Nota prévia. **Anais do XXVI Congresso Internacional de Americanistas**, Sevilha, v. 1, 1966, p. 473-480.

BORNAL, Wagner Gomes. **Sítio histórico São Francisco: um estudo sob a ótica da arqueologia da paisagem**. Tese (Doutorado em Arqueologia), Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BRASIL, Ministério da Cultura. **Plano Nacional de Cultura**, 2011. Disponível em http://www.cultura.gov.br/documents/10883/11294/METAS_PNC_final.pdf/3dc312fb-5a42-4b9b-934b-b3ea7c238db2. Acesso em 6 de maio de 2014.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural. **Manual de Gerenciamento do Patrimônio Arqueológico**, 1993.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Carta de Lausanne. Carta para a proteção e a gestão do patrimônio arqueológico**, ICOMOS/ICAHM, 1990. Disponível no site: <http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?id=12372&sigla=Legislacao&retorno=paginaLegislacao>. Acesso em 25 de junho de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD**, 2010: História. Brasília (2009). Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389:guias-do-livro-didatico&catid=318:pnld&Itemid=668. Acesso em maio de 2013.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. **Musealização da Arqueologia: um estudo de modelo para o projeto Paranapanema**. Tese (Doutorado em Arqueologia), Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. Museus de Arqueologia: uma história de conquistadores, abandono e mudanças. **Cadernos da Sociomuseologia**, nº 17, 1999, p. 35-151.

CABRAL, Mariana; SALDANHA, João Darcy de Moura. Um sítio, múltiplas interpretações: o caso do chamado “Stonehenge do Amapá”. **Revista Arqueologia Pública**, São Paulo, nº 3, 2008, p. 7-13.

CALDARELLI, Solange Bezerra; MONTEIRO DOS SANTOS, Maria do Carmo Mattos. Arqueologia de Contrato no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, 1999-2000, p. 52-73.

CANDOTI, Eliane Aparecida. Projeto Conhecer Londrina: práticas e vivências no contexto da cidade. **Diálogos entre as licenciaturas e a educação básica: aproximações e desafios**. LIMA, Ângela Maria de Sousa (et al.) (Orgs.). Londrina: UEL, 2013, p. 159-168.

CARDOSO, Cássia Regina Soares. **O processo de ocupação do noroeste paranaense nas décadas de 1950 e 1960**. PDE, 2007, Universidade Estadual de Maringá, disponível no site www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/954-4.pdf. Acesso em 12/12/12.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise do discurso *versus* análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 2006, p. 679-684. Disponível no site: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>. Acesso em 13/07/2011.

CARNEIRO, Carla Gibertoni. **Ações educacionais no contexto da arqueologia preventiva: uma proposta para a Amazônia.** Tese (Doutorado em Arqueologia), Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CARNEIRO, Carla Gibertoni; LIMA, Silvia Cunha. Experiências em Conservação e Educação Patrimonial no contexto de escavações arqueológicas. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, São Paulo, 18, 2008, p. 331-335.

CARR, Edward Hallet. **Que é História?** Tradução de Lúcia Maurício, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

CARSTEN, Aluizio Alfredo. **Ocupação humana da bacia do rio das Cinzas: uma história de povos sem história.** Dissertação (Mestrado em História), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

CARVALHO, Aline Vieira; FUNARI, Pedro Paulo Abreu. **As possibilidades da Arqueologia Pública.** 2009. Disponível no *site* <http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=arqueologia&id=31>, acesso em 05/10/10.

CASCO, Ana Carmen Amorim Jara. Sociedade e educação patrimonial. **Patrimônio:** Revista Eletrônica do IPHAN, nº 3, Jan/Fev. 2006, p. 1-5. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=526> > Acesso em abril de 2014.

CASTRO, Celso (Org.). **Evolucionismo Cultural:** textos de Morgan, Tylor e Frazer. Tradução Maria Lúcia de Oliveira. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 2005.

CHAGAS, Mário. Diabruras do Saci: museu, memória, educação e patrimônio. **MUSAS** – Revista Brasileira de Museus e Museologia/Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais. Volume 1, n. 1. Rio de Janeiro: IPHAN, 2004, p. 135-146. Disponível em <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2011/04/Musas1.pdf>. Acesso em abril de 2012.

CHAPMAN, William Ryan. Arranging Ethnology: A.H.L.F. Pitt Rivers and the Typological Tradition. G.W. Stocking Jr. (ed). **Objects and Others. Essays on Museums and Material Culture.** Madison, Univ. of Winconin Press, 1985, 15-48.

CHILDE, Vere Gordon. **Para uma recuperação do passado.** São Paulo, Difel, 1976 (1956).
CLARKE, David. Introduction and Polemic. MURRAY, Tim; EVANS, Christopher. **Histories of Archaeology.** Oxford University Press, 2008, p. 46-57 (no capítulo introdutório de *Analytical Archaeology*, 1968).

COLLEY, Sarah. Public Benefits of Archaeology: results from a student questionnaire. **Australian Archaeology**, Number 65, December, 2007, p. 30-36.

COSTA, Diogo Menezes. Arqueologia Patrimonial: o pensar do construir. **Revista Habitus**, Goiania, v.2, 2004, p. 333-360.

COURBIN, Paul. **What is Archaeology? An essay on the nature of archaeological research.** Chicago: The University of Chicago Press, 1988.

CRUZ, Livia Lara da. **O museu e a escola: construindo monólogos ou diálogos?** Monografia (Especialização em Museologia), Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/agosto 2008, p. 293-303. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>. Acesso janeiro de 2012.

CURY, Marília Xavier. O projeto museológico da exposição Brasil 50 mil anos. **A comunicação em questão: exposição e educação, propostas e compromissos**. São Paulo; Brasília: MAE, USP: STJ, 2003, p. 45-60.

CURY, Marília Xavier. Os usos que o público faz dos Museus - A (re) significação da cultura material e do Museu. **Musas** (IPHAN), MinC:IPHAN:DEMU, n. 1, 2004, p. 86-106.

CURY, Marília Xavier. **Comunicação museológica**. Uma perspectiva teórica e metodológica de recepção. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CURY, Marília Xavier. Para saber o que o público pensa sobre Arqueologia. **Revista de Arqueologia Pública**, São Paulo, nº 1, 2006, p. 31-48.

CURY, Marília Xavier. Educação em museus, cultura e comunicação. CUNHA, Ana Maria de Oliveira et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 357-369.

DIAS, Adriana Schmidt. Um projeto para a Arqueologia Brasileira: breve histórico da implementação do PRONAPA. **Revista do CEPA**, Santa Cruz do Sul, 19 (22), 1995, p. 25 – 39.

FERNANDES, Tatiana da Costa. **Vamos criar um sentimento!? Um olhar sobre a Arqueologia Pública no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Arqueologia), Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FERNANDES, Tatiana da Costa; BROCHIER, Laércio Loiola. A Educação Patrimonial na avaliação de impacto ambiental. **Revista de Arqueologia Pública**, Campinas, número 5, julho de 2012, p. 32-43. Disponível no site: www.nepam.unicamp.br/arqueologiapublica/artigos/artigo3_5.pdf. Acesso em 11/06/2013.

FERRAZ, Vagner Henrique. O Museu Histórico de Londrina Pe. Carlos Weiss e a narrativa sobre a presença indígena em Londrina e região. **Diálogos entre as licenciaturas e a educação básica: aproximações e desafios**. LIMA, Ângela Maria de Sousa (et al.) (Orgs.). Londrina: UEL, 2013, p. 145-158.

FERREIRA, Antônio Celso; SIMON, Cristiano Gustavo Biazzo. Tensões da Modernidade em Londrina: a ferrovia e a nave. **História: Questões e Debates**. Curitiba, número 17, dezembro, 1988, p. 334-359.

FERREIRA, Lúcio Menezes. Arqueología comunitaria, arqueología de contrato y educación patrimonial en Brasil. **Revista Jangwa Pana**, Universidad del Magdalena, 2010, p. 95-102.

Disponível no *site*
<http://investigacion.unimagdalena.edu.co/revistas/index.php/jangwapana/article/view/23/22>.
 Acesso em 3 de janeiro de 2014.

FERREIRA, Lúcio Menezes. Essas coisas não lhes pertencem: relações entre legislação arqueológica, cultura material e comunidades. **Revista de Arqueologia Pública**, nº 7, julho 2013. Campinas: LAP/NEPAM/UNICAMP, p. 87-106. Disponível em <http://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/arqueologiapublica/article/viewFile/251/234>. Acesso janeiro de 2014.

FLORÊNCIO, Sônia Rampim; CLEROT, Pedro; BEZERRA, Juliana; RAMASSOTE, Rodrigo. **Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília: IPHAN/DAF/Cogedip/Ceduc, 2014. Disponível no *site*: <http://portal.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=4240>. Acesso em 23 de abril de 2014.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol. 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. (O Mundo, Hoje, v. 24). Disponível em http://forumeja.org.br/files/Extensao_ou_Comunicacao1.pdf. Acesso em outubro de 2014.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. A importância da Teoria Arqueológica Internacional para a Arqueologia Sul Americana: O Caso Brasileiro. FUNARI, Pedro Paulo Abreu. **Teoria Arqueológica na América do Sul**. Primeira Versão. Vol. 76. Campinas: UNICAMP, 1998, p. 13-32.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. Arqueologia: uma trajetória muito particular. **Revista Tempos Acadêmicos**, Dossiê Arqueologia Histórica, nº 10, 2012, Criciúma, Santa Catarina, p. 1-3. Disponível em periodicos.unesc.net/index.php/historia/article/download/1106/1067. Acesso em janeiro de 2013.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. **Patrimônio Histórico e Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; PIÑÓN, Ana. Contando às crianças sobre o passado no Brasil. **Cadernos do LEPAARQ. Textos de Antropologia, Arqueologia e Patrimônio**. Pelotas: Editora da Universidade Federal de Pelotas, volume 1, número1, 2004, p. 81-85. Disponível em <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/lepaarq/article/viewFile/739/746>. Acesso em abril de 2013.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; PIÑÓN, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para professores**. São Paulo: Contexto, 2011.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; ROBRAHN-GONZÁLEZ, Erika Marion. Editorial. **Revista de Arqueologia Pública**. São Paulo, n.1, 2006, p. 3.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; ROBRAHN-GONZÁLEZ, Erika Marion. Editorial. **Revista de Arqueologia Pública**. São Paulo, n.3, 2008, p. 3.

FUNARI, Raquel dos Santos. **Imagens do Egito Antigo: um estudo de representações históricas**. Dissertação (Mestrado em História), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

GALLOIS, Dominique (Org.) **Patrimônio cultural e povos indígenas – exemplos no Amapá e norte do Pará**. São Paulo: Iepé, 2006.

GARDIN, Jean-Claude. **Une Archéologie Théorique**. Paris: Hachette. 1979.

GEVAERD, Rosi T. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender História: o caso da História do Paraná**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GNECCO, Cristóbal. Da Arqueologia do passado à Arqueologia do futuro: anotações sobre multiculturalismo e multivocalidade. **Amazônica**, Revista de Antropologia, vol 2 (nº1), 2010, p. 92-103. Disponível em <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/viewArticle/343>. Acesso em janeiro de 2014.

GNECCO, Cristóbal. Arqueología Multicultural. Notas Intempestivas. **Complutum**, 2012, Vol. 23 (2): 93-102. Disponível em <http://revistas.ucm.es/index.php/CMPL/article/view/40877/39137>. Acesso janeiro de 2014.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O patrimônio como categoria de pensamento. **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 21-29.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **Antropologia dos objetos: coleções, museus e patrimônios**. Rio de Janeiro: IPHAN, 2007. Disponível no *site* http://nau.ufsc.br/files/2010/09/antropologia_dos_objetos_V41.pdf. Acesso em junho de 2013.

GORDONES ROJAS, Gladys. Arqueología para qué? Reflexiones sobre el conocimiento arqueológico en el ámbito educativo venezolano. **Boletín Antropológico**. Año 26, nº 72, Enero - Abril 2008, p. 7-24. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71217212001>. Acesso dezembro de 2013.

GRASSI, Leila Gaperazzo Ignatius. **Imagem-identidade indígena: construção e transmissão em escolas não indígenas**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GREEN, Lesley Fordred; GREEN, David R.; GÓES NEVES, Eduardo. Conocimiento indígena y ciencia arqueológica. Los retos de la arqueología pública em la reserva Uaçá. GNECCO, Cristóbal; ROCAABADO; Patricia Ayala (Orgs.). **Pueblos indígenas y arqueología en América Latina**. Fundación de Investigaciones Arqueológicas Nacionales. Banco de la República. CESO, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Los Andes, Bogotá, 2010, p. 301-341. Disponível no endereço eletrônico

https://www.academia.edu/3515572/PUEBLOS_INDIGENAS_Y_ARQUEOLOGIA_EN_A_MERICA_LATINA. Acesso em abril de 2014.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p.481-493.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Os museus etnográficos, os povos indígenas e a antropologia: reflexões sobre a trajetória de um campo de relações. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, Universidade de São Paulo, Suplemento 7, 2008, p. 21-33.

GUIMARÃES, Adriana Meinking. Avaliação do interesse dos brasileiros pelo turismo arqueológico. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, São Paulo, Suplemento 11, 2011, p. 201-206.

HABER, Alejandro; SCRIBANO, Adrián. Hacia una comprensión de la construcción científica del pasado: ciencia y arqueología en el noroeste argentino **Revista Alteridades**, 1993, p. 39-46. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711380006>. Acesso em janeiro de 2014.

HAMILAKIS, Yannis; ANAGNOSTOPOULOS, Aris. What is Archaeological Ethnography? **Public archaeology: archaeological ethnographies**, Vol. 8 n. 2-3, 2009, p. 65-87. Disponível em https://www.academia.edu/240591/What_is_archaeological_ethnography. Acesso janeiro de 2014.

HARACENKO, Adélia Aparecida de Souza. **O processo de transformação do território no noroeste paranaense e a construção das novas territorialidades camponesas**. Tese (Doutorado em Geografia), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

HERRERA, Alexander; LANE, Kevin. “Que hacen aqui esos Pishtaku?”: Sueños, ofrendas y la construcción del pasado. **Antípoda**, nº2, Enero-Junio, 2006, p. 157-177. Disponível no *site* <http://antipoda.uniandes.edu.co/view.php/24/index.php?id=24>. Acesso em janeiro de 2014.

HILBERT, Klaus. Qual o compromisso social do arqueólogo brasileiro? **Revista de Arqueologia**, SAB, 19, 2006, p. 89-101. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ra/article/view/1670/1312>. Acesso dezembro de 2013.

HILDEBRANDO, Gilberto. **O Museu e a Escola: memórias e histórias em uma cidade de formação recente – Londrina-PR**. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

HOLTORF, Cornelius. Can you hear me at the back? Archaeology, Communication and Society. **European Journal of Archaeology**. Volume 10 (2-3), 2007, p. 149-165.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. Educação Patrimonial. **I Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos**. Petrópolis: Museu Imperial/Fundação Nacional Pró-Memória/ Secretaria da Cultura/ MEC, 1983, p. 2-10.

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

KROHN, Ellen Christina Ribeiro; CAVALCANTE, Ivana Medeiros Pacheco; BEZERRA, Juliana Izete Muniz; SILVA, Juliana Souza; MEDEIROS, Maria da Glória; CLEROT, Pedro Gustavo Morgado; FLORENCIO, Sônia Regina Rampim. **Educação Patrimonial: Programa mais Educação**. Brasília: IPHAN (Ceduc)/MEC (Secretaria de Educação Básica), 2012. Disponível no *site*: <http://portal.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=3838>. Acesso em 23 de abril de 2014.

LEME, Edson José Holtz. **O teatro da memória: o Museu Histórico de Londrina: 1959-2000**. Tese (Doutorado em História), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, São Paulo, 2013.

LIMA, André Penin Santos de. **Academia, contrato e patrimônio: visões distintas da mesma disciplina**. Tese (Doutorado em Arqueologia), Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. Um olhar sobre a presença das populações nativas na invenção do Brasil. SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 407-419.

LIMA, Leilane Patricia de; POLO, Mario Junior Alves. Reflexões sobre o papel de educador de museus. **Boletim do Museu Histórico de Londrina**, Londrina, v.3 n.6 jan/jun 2012, p. 23-31. Disponível em http://www.uel.br/museu/publicacoes/Boletim_06.pdf. Acesso em dezembro de 2013.

LIMA, Leilane Patricia de; ZARPELÃO, Sandro Heleno Moraes. O café em Londrina e no Paraná: abordagens para a exploração do tema em sala de aula. ALEGRO, Regina Célia et al. **Temas e questões para o ensino de história do Paraná**. Londrina: EDUEL, 2008, p. 197-238.

LIMA, Tânia Andrade. Um passado para o presente: preservação arqueológica em questão. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, nº 33, 2007, p. 5-21.

LIMA, Vanda Moreira Machado. **Formação do professor polivalente e saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LINARDI, Maria Cecília Nogueira. **Pioneirismo e Modernidade: A urbanização de Londrina –PR**. Tese (Doutorado em Geografia), Faculdade de Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

LONDOÑO, Wilhelm. Discurso jurídico *versus* discurso cultural: el conflicto social sobre los significados de la cultura material prehispánica. **Boletín Museo del Oro**, nº 51, 2003, p. 1-26. Disponível em <http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/bmo51wlondono.pdf>. Acesso janeiro de 2014.

LONDRINA, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica da Escola Municipal Professor Leônidas Sobriño Porto**, 2009.

LOPES, Maria Margaret. A favor da desescolarização dos museus. **Educação & Sociedade**, nº 40, dezembro, 1991, p. 443-455.

LUMBRERAS, Luis. **La arqueología como ciencia social**. Lima: Ed. Histar, 1974.

McGILL, Alicia Ebbitt. Dis da fi wi Hischri?: Archaeology Education as Collaboration With Whom? For Whom? By Whom? **Archaeological Review from Cambridge**, 26.2, November, 2011. Versão disponível em http://www.academia.edu/4057795/Dis_da_fi_wi_Hischri_Archaeology_Education_as_Collaboration_With_Whom_For_Whom_By_Whom. Acesso em janeiro de 2014.

McGILL, Alicia Ebbitt. Old *Tings*, *Skelintans*, and *Rooinz*: Belizean Student Perspectives about Archaeology. **Chungara, Revista de Antropología Chilena**, Volumen 44, nº 3, 2012, p. 475-485. Disponível em <http://www.scielo.cl/pdf/chungara/v44n3/art10.pdf>. Acesso janeiro de 2014.

McGIMSEY III, Charles Robert. **Public Archaeology**. New York: Seminar Press, 1972.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra. Premissas para a formulação de políticas públicas em Arqueologia. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, nº 33, 2007, p. 37-57.

MENEZES, Victor; BIAZOTTO, Thiago do Amaral; MORAIS, Gabriela Souza; POMPEU, Patrícia; MONTEIRO, Ana Lúcia Marques; CARVALHO, Aline Vieira de. Construções de diálogos e compartilhamento do conhecimento – algumas reflexões acerca da Divulgação Científica, Educação Patrimonial e Arqueologia Pública. **Cadernos do LEPAARQ**, Vol. XI, nº 21, 2014, p. 124-137. Disponível em <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/lepaarq/article/viewFile/3139/2943>. Acesso em maio de 2014.

MERRIMAN, Nick. Introduction – diversity and dissonance in public archaeology. **Public Archaeology**. MERRIMAN, Nick (Org): Londres. Routledge, 2004, p. 1-17.

MOMIGLIANO, Arnaldo. **As raízes clássicas da historiografia moderna**. Bauru: EDUSC, 2004.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da Terra. Índios e Bandeirantes nas origens de São Paulo**. Companhia das Letras, São Paulo, 1995.

MONTICELLI, Gislene. **Arqueologia em obras de engenharia no Brasil: uma crítica aos contextos**. Tese (Doutorado Internacional em Arqueologia), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, Rio Grande do Sul, 2005.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999, p. 7-32.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, 2003, p. 191-211. Disponível no *site*: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>. Acesso em 20/07/13.

MORAES WICHES, Camila Azevedo de. **Patrimônio arqueológico paulista: proposições e provocações museológicas**. Tese (Doutorado em Arqueologia), Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MORAES WICHES, Camila Azevedo de. Prática Arqueológica e Memória Social: redes de saber e poder nas pesquisas em áreas de expansão de cultivo no interior paulista. **Revista de Arqueologia Pública**, nº 7, julho 2013. Campinas: LAP/NEPAM/UNICAMP, p. 20-38. Disponível em www.cocen.rei.unicamp.br/revistadigital/index. Acesso abril de 2014.

MORAIS, José Luiz de. Reflexões acerca da Arqueologia Preventiva. MORI, Victor Hugo ; SOUZA, Marize Campos de; BASTOS, Rossano Lopes; GALLO, Haroldo (Org.). **Patrimônio: atualizando o debate**. São Paulo: CONAP, 2006, v.1, p. 191-220.

MORAN, Emílio F. **Adaptabilidade humana: uma introdução à antropologia ecológica**. São Paulo: EDUSP, 1994.

MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem Significativa Subversiva. **Atas do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa**. Lisboa (Peniche), 2000, p. 33-45. (Versão revisada e estendida disponível no *site* <http://moreira.if.ufrgs.br/apsigcritport.pdf>, acesso em 09/02/2012).

MOTA, Lúcio Tadeu. **História do Paraná: ocupação humana e relações interculturais**. Maringá: EDUEM, 2005.

MOTA, Lúcio Tadeu. **As Guerras dos índios Kaingang – a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769 – 1924)**. 2ª ed. rev. e ampl. Maringá: EDUEM, 2009.

MOTA, Lúcio Tadeu (Org.). **Redução Jesuítica de Santo Inácio**. Maringá: EDUEM, 2010.

MOTA, Lúcio Tadeu; NOELLI, Francisco Silva; TOMMASINO, Kimie (Orgs.). **Uri e Wãxi. Estudos Interdisciplinares dos Kaingang**. Londrina, Ed. da UEL, 2000.

MOURÃO, Henrique A. **Patrimônio Arqueológico: um bem difuso**. Dissertação (Mestrado em Arqueologia), Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

NETTO, Carlos Xavier de Azevedo. Preservação do patrimônio arqueológico – reflexões através do registro e transferência de informação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 37, n. 3, set./dez. 2008, p. 7-17. Disponível no *site*: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v37n3/v37n3a01.pdf>. Acesso em 12/06/13.

NICHOLS, Stephen; PRANGNELL, Jonathan; HASLAM, Michael. Hearts and minds: Public archaeology and the Queensland school curriculum. **Australian Archaeology**, Number 61, 2005, p. 71-79. Disponível em <http://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:8005>. Acesso maio de 2013.

NOELLI, Francisco Silva. A ocupação humana na região Sul do Brasil: Arqueologia, debates e perspectivas (1872-2000). **Revista USP**, São Paulo, número 44, 1999-2000, p. 218-269.

NOELLI, Francisco Silva. O mapa arqueológico dos povos Jê no Sul do Brasil. TOMMASINO, Kimie; MOTA, Lúcio Tadeu; NOELLI, Francisco Silva. (Orgs). **Novas contribuições aos Estudos Interdisciplinares dos Kaingang**. Londrina: Ed. da UEL (EDUEL), 2004, p. 17-55.

OLIVEIRA, Cléo Alves Pinto de. **Educação Patrimonial no IPHAN**. Monografia (Especialização em Gestão Pública), Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, Josilene Aparecida. **História da Arqueologia Paranaense: um balanço da produção arqueológica ano Paraná no período de 1876 – 2001**. Dissertação (Mestrado em Arqueologia), Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.

OLIVEIRA, Luciane Monteiro. Educação Patrimonial em São João do Nepomuceno: da materialidade e experiência estética à autonomia. OLIVEIRA, Ana Paula de Loures (Org). **Arqueologia e Patrimônio na Zona da Mata Mineira: São João Nepomuceno**. Juiz de Fora: Editar, 2004, p. 140-151.

OLIVEIRA, Nanci Vieira de; FUNARI, Pedro Paulo Abreu; CHAMORRO, Leandro K. Mendes. Arqueologia participativa: Uma experiência com indígenas guaranis. **Revista Arqueologia Pública**. Campinas, nº 4, 2011, p. 13-19.

OOSTERBEEK, Luiz. **Arqueologia e Pré-História: entre a Cultura Material e o Patrimônio Intangível**. Disponível no *site*: <http://www.periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/lepaarq/article/viewFile/812/819>. Acesso em 11/06/2013.

ORIÁ, Ricardo. **Educação Patrimonial: conhecer para preservar**. 2001. Disponível no *site* <http://www.aprendebrasil.com.br/articulistas/articulista0003.asp>, acesso em 10/12/10.

PARANÁ, Arquivo Público. **Catálogo seletivo de documentos referentes aos indígenas no Paraná provincial: 1853 - 1870**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2007. Disponível no *site*: http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/catalogo_indigena_L.pdf. Acesso em 15/01/13.

PARANÁ, Arquivo Público. **Catálogo seletivo de documentos referentes aos indígenas no Paraná provincial: 1871 - 1892**. Curitiba, 2009. Disponível no *site*: http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/catalogoindigena_1871_1892.pdf. Acesso em 15/01/2013.

PARDI, Maria Lucia Franco. **Gestão de Patrimônio Arqueológico, Documentação e Política de Preservação**. Dissertação (Mestrado profissionalizante em Gestão do Patrimônio Cultural), Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2002.

PARELLADA, Cláudia Inês. **Estudo arqueológico no alto vale do rio Ribeira: área do gasoduto Bolívia-Brasil, Trecho X, Paraná**. Tese (Doutorado em Arqueologia), Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PARELLADA, Cláudia Inês. Revisão dos sítios arqueológicos com mais de seis mil anos BP no Paraná: discussões geoarqueológicas. **FUMDHAMentos**, v. 7, 2008, p. 117-135.

PARELLADA, Cláudia Inês. Sítio arqueológico Fazenda Santa Dalmácia: uma das fundações da Missão Jesuítica de San Joseph, Guairá, século XVII. **Boletim Museu Histórico de Londrina**, Londrina, v.4 n.8 jan/jun 2013, p. 8-12. Disponível em http://www.uel.br/museu/publicacoes/Boletim_08.pdf. Acesso abril de 2014.

PARELLADA, Cláudia Inês et al. **Vida indígena no Paraná: memória, presença, horizontes**. Curitiba: PROVOPAR Ação Social-PR, 2006. Disponível no *site*: http://www.academia.edu/2350282/Vida_indigena_no_Parana_memoria_presenca_horizontes. Acesso em 13/06/2013.

PEREIRA, Laís de Toledo Krücken. **O desenho infantil e a construção da significação: um estudo de caso**. World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century - UNESCO, Lisboa, v. 01, p. 01, 2006. Disponível no *site* <http://portal.unesco.org/culture/en/files/29712/11376608891lais-krucken-pereira.pdf/lais-krucken-pereira.pdf>. Acesso em 20/07/2011.

PIAGET, Jean (1896-1980). Psicologia da criança e ensino de História. **Sobre a Pedagogia**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998, p. 89-95.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. 15 edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

POLO, Mario Junior Alves. **Dos instrumentos jurídicos e práticas do IPHAN para a arqueologia: o termo de ajustamento de conduta**. Dissertação (Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural), Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, IPHAN, Rio de Janeiro, 2014.

POLO, Mario Junior Alves; LIMA, Leilane Patricia de. Caminhos entrecruzados: Educação Patrimonial, Museus e Preservação do Patrimônio Cultural. **Diálogos entre as licenciaturas e a educação básica: aproximações e desafios**. LIMA, Ângela Maria de Sousa (et al.) (Orgs.). Londrina: UEL, 2013, p. 117-125.

PROUS, André. **Arqueologia Brasileira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992.

PYBURN, Anne. Uma questão nada simples. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, nº 33, 2007, p. 25-35.

RAMOS, Igor Guedes; ALVES, Samira Ignácio. Índios: um silêncio ao norte do Paraná. ALEGRO, Regina Célia et al. **Temas e questões para o ensino de História do Paraná**. Londrina: EDUEL, 2008, p. 175-196.

RENFREW, Colin; BAHN, Paul. **Arqueología: Teorías, Métodos y Práctica**. Madrid, Ed. Akal, 1993.

ROBRAHN-GONZÁLEZ, Erika Marion. **Sociedade e Arqueologia**. Tese (Livre Docência em Arqueologia), Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ROCABADO; Patricia Ayala. Relaciones entre atacameños, arqueólogos y Estado en Atacama (norte de Chile). **Estudios Atacameños: Arqueología y Antropología Surandinas**, nº 33, 2007, p. 133-157. Disponível em http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-10432007000100009. Acesso janeiro de 2014.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória. **ALEA**, vol. 7, n. 2, 2005, p. 305-322. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-106X2005000200010&script=sci_arttext. Acesso janeiro de 2011.

RODRIGUES, Marly. De quem é o Patrimônio? **Revista do Patrimônio**, nº 24, 1996, p. 195-203.

RODRIGUES, Robson; NISHIKAWA, Dulcelaine L. Lopes. Projetos educacionais e políticas interventivas no campo do Patrimônio Histórico, Cultural e Arqueológico na região de Araraquara (SP). **Revista de Arqueologia Pública**, nº 7, julho 2013. Campinas: LAP/NEPAM/UNICAMP, p. 60-74. Disponível em <http://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/arqueologiapublica/article/view/249/232>. Acesso janeiro de 2014.

ROLLEMBERG, Graziella. **História do Paraná**. 2 ° ciclo (4 ° ou 5 ° ano). São Paulo: Ática, 2010.

SALADINO, Alejandra. **Prospecções: o patrimônio arqueológico nas práticas e trajetória do IPHAN**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SALERNO, Virginia. Pensar la arqueologia desde el sur. **Complutum**, 2012, Vol. 23 (2), p. 191-203. Acesso em <http://revistas.ucm.es/index.php/CMPL/article/view/40885>. Consulta janeiro de 2014.

SANTOS, Cristina Ribeiro dos; MOLINA, Ana Heloísa. **“Terra fértil, ouro verde”. Os folhetos de propaganda da CTNP. Londrina – 1930-1950**. Disponível no *site*: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/CristinaRSantos.pdf>. Acesso em janeiro de 2013.

SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. Museu e educação: conceitos e métodos. **Encontros museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu**. Rio de Janeiro: MinC/IPHAN/DEMUS, 2008. Disponível no *site* <http://bibliotextos.files.wordpress.com/2011/12/museu-e-educac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em maio de 2012.

SÃO PEDRO, Maria de Fátima Alves; PEREZ, Rhoneds Aldora Rodriguez. Patrimônio Arqueológico: conhecendo a legislação. **Revista de Arqueologia**, volume 10, 1997, p. 51-70.

SCHAAN, Denise Pahl. Múltiplas vozes, memórias e histórias. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, nº 33, 2007, p. 109-134.

SCHIAVETTO, Solange N. O. **A Arqueologia Guarani: construção e desconstrução da identidade indígena**. São Paulo: Annablume: FAPESP, 2003.

SCHIAVETTO, Solange N. O.; GILAVERTTE, Ana Paula; ANDRADE, Diego dos Santos. Projeto de Arqueologia e Educação: um olhar para o passado da região de Poços de Caldas. **Revista de Arqueologia Pública**, nº 7, julho 2013. Campinas: LAP/NEPAM/UNICAMP, p. 138-152. Disponível no site <http://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/arqueologiapublica/article/view/254>. Acesso em janeiro de 2014.

SCHLERETH, Thomas J. **Material Culture Studies in America: An Anthology**. American Association for State and Local History, 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. **Tempos Históricos**, volume 12, 2008, p. 81-96. Disponível em e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/download/.../153... Acesso em maio de 2012.

SCHMITZ, Pedro Ignácio. Conteúdos de pré-história brasileira para 1º, 2º, 3º graus. TENÓRIO, Maria Cristina, FRANCO, Teresa Cristina (Org). **Seminário para a implantação da temática Pré-História Brasileira no ensino de 1º, 2º e 3º Graus**. Rio de Janeiro, UFRJ/MN, 1994, p. 21-24.

SCHMITZ, Pedro Ignácio. O Guarani: história e pré-história. TENÓRIO, Maria Cristina (Org.). **Pré-História da Terra *Brasilis***, Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999, p. 285-291.

SCHMITZ, Pedro Ignácio. Avaliação e perspectivas da Arqueologia Brasileira. **Canindé, Revista do Museu de Arqueologia de Xingó**, 2001, p. 53-61.

SCHWARCZ, Lília K. Moritz. A Era dos Museus de Etnografia no Brasil: o Museu Paulista, o Museu Nacional e o Museu Paraense em finais do século XIX. FIGUEIREDO, Betânia, VIDAL, Diana. **Museus: dos gabinetes de curiosidades ao museu moderno**. Belo Horizonte: Argumentum, 2005, p. 113-136.

SHANKS, Michael; TILLEY, Christopher. **Social Theory and Archaeology**. Oxford: Polity Press, 1987.

SILVEIRA, Flávio. Leonel Abreu da; BEZERRA, Marcia. Educação Patrimonial: perspectivas e dilemas. FILHO, Manuel Ferreira Lima; ECKERT, Cornelia; BELTRÃO, Jane Felipe (Orgs.). **Antropologia e Patrimônio Cultural: diálogos e desafios contemporâneos**. Florianópolis: Nova Letra: ABA: Fundação Ford, 2007, p. 81-97. Disponível em <http://www.abant.org.br/conteudo/livros/PatrimonioCultural.pdf>. Acesso maio de 2012.

SIVIERO, Fernando Pasquotte. **Um mapa para outros fazeres: Territórios educativos e patrimônio cultural**. Dissertação (Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural) - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2014.

SOARES, André Luis Ramos ; MACHADO, Alexander da Silva; HAIGERT, Cynthia Gindri ; POSSEL, Vanessa Rodrigues. **Educação Patrimonial: relatos e experiências**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2003.

SOUZA, Alfredo Mendonça. **História da Arqueologia Brasileira**. São Leopoldo, Unisinos, 1991.

TAMANINI, Elizabete. Museu, Arqueologia e o público: um olhar necessário. FUNARI, Pedro Paulo Abreu (Org.). **Cultura material e arqueologia histórica**. Campinas: UNICAMP, 1998. p. 179-220.

TAYLOR, Walter W. Archaeology: History or Anthropology? **A Study of Archaeology**. Memoir 69. American Anthropological Association, 1948.

TENÓRIO, Maria Cristina, FRANCO, Teresa Cristina. Introdução. **Seminário para a implantação da temática Pré-História Brasileira no ensino de 1º, 2º e 3º Graus**. Rio de Janeiro, UFRJ/MN, 1994, p. 5-6.

TERRA, Márcia Regina. **O desenvolvimento humano na Teoria de Piaget**, 2006. Disponível em <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>. Acesso em 7 de maio de 2014.

TIRADO SEGURA, Felipe. Contribuciones de la evaluación al desarrollo de la museología. ENCONTRO DE PROFISSIONAIS DE MUSEUS. **A comunicação em questão: exposição e educação, propostas e compromissos**. São Paulo; Brasília: MAE, USP: STJ, 2003, p. 19-42.

TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.). **Educação patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba, 2012. Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=3840>. Acesso em 23 de abril de 2014.

TOMAZI, Nelson Dacio. **“Norte do Paraná”: História e Fantasmagorias**. Tese (Doutorado em História), Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997.

TOMMASINO, Kimie. Homem e natureza na ecologia dos Kaingang da bacia do Tibagi. TOMMASINO, Kimie; MOTA, Lúcio Tadeu; NOELLI, Francisco Silva. (Orgs). **Novas contribuições aos Estudos Interdisciplinares dos Kaingang**. Londrina: Ed. da UEL (EDUEL), 2004, p. 145-197.

TOMMASINO, Kimie. Os povos indígenas na Bacia do Tibagi. **Boletim Museu Histórico de Londrina**, Londrina, v.5, n. 9, jul/dez 2013, p. 10-21. Disponível em http://www.uel.br/museu/publicacoes/Boletim_09.pdf. Acesso março de 2014.

TREPAT, Cristòfol; COMES, Pilar. **El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales**. Barcelona: Editorial: GRAÓ, 2008.

TRIGGER, Bruce Graham. Aims in Prehistoric Archaeology. **Times and Traditions: Essays in Archaeological Interpretation**. New York: Columbia University Press, 1978, p. 19-36.

TRIGGER, Bruce Graham. **Uma história do pensamento arqueológico**. Trad. O. T. Serra, São Paulo: Odysseus, 2004.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello. A pré-história brasileira no livro didático. TENÓRIO, Maria Cristina, FRANCO, Teresa Cristina (Org). **Seminário para a implantação da temática Pré-História Brasileira no ensino de 1º, 2º e 3º Graus**. Rio de Janeiro, UFRJ/MN, 1994, p. 14-20.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello; ALONSO, Ana Carla; LUSTOSA, Paulo Rodrigues. A abordagem do período pré-colonial brasileiro nos livros didáticos do ensino fundamental. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, 10, São Paulo, 2000, p. 231-238.

WACHOWICZ, Ruy. **História do Paraná**. 9ª edição. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

WHEELER, Mortimer. **Arqueología de campo**. México. Fondo de Cultura Económica, 1961.

7. ANEXOS

ANEXO A - Legislação Nacional de proteção do patrimônio arqueológico;

ANEXO B - Lista de sítios do Norte do Paraná (Norte Velho, Novo e Novíssimo) cadastrados no Cadastro Nacional de Sítios Arqueológicos – CNSA – IPHAN;

ANEXO C - Questionário de coleta das ideias;

ANEXO D - Atividade de desenho para coleta das ideias;

ANEXO E - Lista de encontros e atividades, projeto de Educação Patrimonial.

ANEXO A - Legislação Nacional de proteção do patrimônio arqueológico

Natureza	Instrumento	
	Identificação	Descrição
Constitucional	Artigo 20	Define os sítios arqueológicos como bens da União;
Legislação	Artigo 215	Sobre a garantia do pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional;
	Artigo 216	Definição de Patrimônio Cultural como bens de natureza material e imaterial;
	3.924/61	Sobre os monumentos arqueológicos e pré-históricos;
	7.542/86 e 10.166/00	Sobre a pesquisa e a exploração de bens submersos, afundados ou encalhados;
Portarias	Lei de Crimes Ambientais 9605/98	Sobre crimes contra o Patrimônio Cultural e suas penalidades;
	07/88	Sobre os procedimentos para o licenciamento de pesquisas em sítios arqueológicos;
	230/02	Sobre os procedimentos para licenciamento de pesquisa em projetos de salvamento arqueológico e Educação Patrimonial;
	28/03	Sobre a Arqueologia de Contrato no âmbito dos empreendimentos hidrelétricos;
Resolução	419/11	Sobre procedimentos e critérios gerais para a elaboração de Estudo de Impacto Ambiental (EIA) e o Relatório de Impacto Ambiental (RIMA), instrumentos do licenciamento ambiental;
		Sobre os fundamentos de estudo de impacto ambiental em empreendimentos lesivos ao meio ambiente, incluindo os estudos do patrimônio arqueológico e cultural.

ANEXO B - Lista de sítios do Norte do Paraná (Norte Velho, Novo e Novíssimo) cadastrados no Cadastro Nacional de Sítios Arqueológicos – CNSA – IPHAN (consultada em dezembro de 2012 no *site*: <http://portal.iphan.gov.br/portal/montaPaginaSGPA.do> e atualizada em abril de 2014).

NORTE PIONEIRO PARANAENSE	
<i>Microrregião Geográfica Assaí</i>	
Municípios	Total de sítios cadastrados no CNSA
Assaí	00
Jataizinho	01
Nova Santa Bárbara	00
Rancho Alegre	04
Santa Cecília do Pavão	00
São Jerônimo da Serra	23
São Sebastião da Amoreira	00
Uraí	00
<i>Microrregião Geográfica Cornélio Procópio</i>	
Abatia	00
Andirá	16
Bandeirantes	01
Congonhinhas	00
Cornélio Procópio	00
Itambaracá	27
Leópolis	00
Nova América da Colina	00
Nova Fátima	03
Ribeirão do Pinhal	00
Santa Amélia	00
Santa Mariana	00
Santo Antônio do Paraíso	00
Sertaneja	00
<i>Microrregião Geográfica Jacarezinho</i>	
Barra do Jacaré	00
Cambará	39
Jacarezinho	00
Jundiaí do Sul	00
Ribeirão Claro	08
Santo Antônio da Platina	00
<i>Microrregião Geográfica Ibaiti</i>	
Conselheiro Mairinck	00
Curiúva	28
Figueira	00
Ibaiti	00
Jaboti	00
Japira	00
Pinhalão	00

Sapopema	00
<i>Microrregião Geográfica Wenceslau Braz</i>	
Carlópolis	12
Guapirama	00
Joaquim Távora	01
Quatiguá	00
Salto do Itararé	12
Santana do Itararé	04
São José da Boa Vista	08
Siqueira Campos	00
Tomazina	00
Wenceslau Braz	01

NORTE NOVO PARANAENSE	
<i>Microrregião Geográfica Astorga</i>	
Ângulo	00
Astorga	00
Atalaia	00
Cafeara	00
Centenário do Sul	02
Colorado	03
Flórida	00
Guaraci	00
Iguaraçu	00
Itaguaí	36
Jaguapitã	00
Lobato	24
Lupionópolis	02
Mandaguaçu	00
Munhoz de Melo	00
Nossa Senhora das Graças	00
Nova Esperança	00
Presidente Castelo Branco	00
Santa Fé	00
Santa Inês	03
Santo Inácio	16
Uniflor	01
<i>Microrregião Geográfica Porecatu</i>	
Alvorada do Sul	00
Bela Vista do Paraíso	00
Florestópolis	00
Miraselva	00
Porecatu	13
Prado Ferreira	00
Primeiro de Maio	00
Sertanópolis	02

<i>Microrregião Geográfica Floraí</i>	
Doutor Camargo	10
Floraí	00
Floresta	00
Itambé	01
Ivatuba	00
Ourizona	11
São Jorge do Ivaí	00
<i>Microrregião Geográfica Maringá</i>	
Mandaguari	00
Marialva	00
Maringá	01
Paçandu	00
Sarandi	00
<i>Microrregião Geográfica Apucarana</i>	
Apucarana	01
Arapongas	00
Califórnia	00
Cambira	00
Jandaia do Sul	00
Marilândia do Sul	00
Mauá da Serra	00
Novo Itacolomi	00
Sabáudia	00
<i>Microrregião Geográfica Londrina</i>	
Cambé	00
Ibiporã	06
Londrina	03
Pitangueiras	00
Rolândia	00
Tamarana	25
<i>Microrregião Geográfica Faxinal</i>	
Bom Sucesso	00
Borrazópolis	00
Cruzmaltina	00
Faxinal	00
Kaloré	00
Marumbi	00
Rio Bom	00
<i>Microrregião Geográfica Ivaiporã</i>	
Arapuã	04
Ariranha do Ivaí	00
Cândido de Abreu	00
Godoy Moreira	00
Grandes Rios	00
Ivaiporã	00
Jardim Alegre	02

Lidianópolis	00
Lunardelli	00
Manoel Ribas	00
Nova Tebas	00
Rio Branco do Ivaí	00
Rosário do Ivaí	00
São João do Ivaí	00
São Pedro do Ivaí	00

NORTE NOVÍSSIMO PARANAENSE

Microrregião Geográfica Paranavaí

Alto Paraná	00
Amaporã	00
Cruzeiro do Sul	07
Diamante do Norte	02
Guairaçá	00
Inajá	01
Itaúna do Sul	00
Jardim Olinda	13
Loanda	00
Marilena	00
Mirador	05
Nova Aliança do Ivaí	00
Nova Londrina	00
Paraíso do Norte	07
Paranacity	11
Paranapoema	00
Paranavaí	06
Planaltina do Paraná	00
Porto Rico	00
Querência do Norte	00
Santa Cruz de Monte Castelo	00
Santa Isabel do Ivaí	00
Santa Mônica	00
Santo Antônio do Caiuá	12
São Carlos do Ivaí	00
São João do Caiuá	00
São Pedro do Paraná	06
Tamboara	00
Terra Rica	04

Microrregião Geográfica Umuarama

Altônia	03
Alto Paraíso	00
Alto Piquiri	00
Brasilândia do Sul	00
Cafezal do Sul	00
Cruzeiro do Oeste	00

Douradina	00
Esperança Nova	00
Francisco Alves	00
Icaraíma	00
Iporã	00
Ivaté	00
Maria Helena	00
Mariluz	00
Nova Olímpia	00
Perobal	00
Pérola	00
São Jorge do Patrocínio	00
Tapira	00
Umuarama	00
Xambrê	00
<i>Microrregião Geográfica Cianorte</i>	
Cianorte	00
Cidade Gaúcha	00
Guaporema	00
Indianópolis	04
Japurá	00
Jussara	00
Rondon	00
São Manoel do Paraná	00
São Tomé	00
Tapejara	00
Tuneiras do Oeste	00
<i>Microrregião Geográfica Goioerê</i>	
Altamira do Paraná	00
Boa Esperança	00
Campina da Lagoa	12
Goioerê	00
Janiópolis	00
Juranda	00
Moreira Sales	00
Nova Cantu	00
Quarto Centenário	00
Rancho Alegre D'Oeste	00
Ubiratã	13
<i>Microrregião Geográfica Campo Mourão</i>	
Araruna	00
Barbosa Ferraz	00
Campo Mourão	00
Corumbataí do Sul	00
Engenheiro Beltrão	05
Farol	00
Fênix	00

Iretama	00
Luiziana	00
Mamborê	00
Peabiru	00
Quinta do Sol	01
Rocandor	00
Terra Boa	01
<i>TOTAIS</i>	
<i>Total de municípios¹</i>	<i>211</i>
<i>Total de sítios arqueológicos cadastrados</i>	<i>467</i>

¹ Lista de municípios retirada do site http://www.ipardes.gov.br/pdf/mapas/base_fisica/relacao_mun_micros_mesos_parana.pdf, acesso em dezembro de 2012.

ANEXO C – Questionário de coleta das ideias

Escola: _____

Nome: _____

Turma: _____

Idade: _____

Você conheceu o Museu Histórico de Londrina (prédio da antiga estação ferroviária)?

☐ Sim	☐ Não
---------------------------	---------------------------

Escreva o que mais gostou.

Tem alguma coisa que você **NÃO** gostou no Museu?

☐ Sim, tem O que você <u>não</u> gostou?	☐ Gostei de tudo
--	--------------------------------------

Caso você não conheça o Museu, escreva o que espera encontrar lá.

Vamos pensar um pouco sobre a história de Londrina.

Ligue os números de acordo com a **ordem de chegada dos primeiros povos em Londrina.**

1	Paulistas
2	Japoneses
3	Indígenas
4	Inglese

Você já viu um índio?

☐ Sim	☐ Não
---------------------------	---------------------------

Onde? _____

Existem índios vivendo perto daqui de Londrina?

☐ Sim	☐ Não	☐ Não sei
---------------------------	---------------------------	-------------------------------

Onde os índios vivem? _____

Como eles são? _____

Você acha que antigamente, na época dos avós dos teus avós, viviam índios por aqui?

☐ Sim	☐ Não	☐ Não sei
---------------------------	---------------------------	-------------------------------

Como seriam os índios antigos? Diga, ao menos, três coisas:

1 - _____

2 - _____

3 - _____

Você sabe o nome de algum povo indígena?

☐ Sim	☐ Não
Quais nomes?	

Você já ouviu falar de Arqueologia?

☐ Já ouvi falar	☐ Nunca ouvi falar
Onde você ouviu falar?	

Este rapaz ao lado é o **Zé Cultura**. Ele é **arqueólogo**.

A **ARQUEOLOGIA** é uma ciência que estuda os povos de várias épocas e lugares a partir dos seus restos materiais.

O Zé Cultura está trabalhando na cidade de Londrina.

Agora pense: O que ele está procurando debaixo da terra?

Marque com um **X** os objetos (**pode ser mais de um**).

A

Ponta de flecha

B

Múmia

C

Vaso de cerâmica

D

Dinossauro

E

Relógio

Como vimos, a Arqueologia é uma ciência que estuda os povos de várias épocas e lugares a partir dos seus restos materiais.

Você se interessa pelos assuntos da Arqueologia?

☐ Sim	☐ Não
---------------------------	---------------------------

Por quê? _____

O que você perguntaria para o Zé Cultura?

Anexo D – Atividade de desenho para coleta das ideias

Como fazer o exercício:

- Pegue lápis, borracha e lápis de cor.

Olhe a imagem ao lado e responda a pergunta abaixo (EM SILÊNCIO):

O que a foto tirada na região de Londrina está mostrando?

Agora pense como era esta região antes da construção da casa. Vire a página e desenhe este mesmo lugar num passado distante.

LEMBRE-SE DE MOSTRAR NO SEU DESENHO QUEM VIVIA E O QUE TINHA LÁ.

ANEXO E - Lista de encontros e atividades, projeto de Educação Patrimonial

Módulo temático - Noções de tempo	
Encontros	Atividades
As diferentes formas de contar o tempo ao longo da história	Classificar, organizar, relacionar e desenhar as diferentes formas de contar o tempo da história;
A contagem do tempo na Arqueologia: camadas estratigráficas e datação	Observar e analisar camadas estratigráficas locais (simulação);
A contagem do tempo na Arqueologia: as pistas do patrimônio arqueológico pré-colonial do Paraná	Debater entre os colegas o conhecimento apresentado;
O que aprendemos sobre o tempo?	Elaborar linha do tempo, considerando dados arqueológicos e a história individual dos sujeitos.
Módulo temático - Noções de espaço	
Encontros	Atividades
As diferentes formas de perceber o espaço: onde nós estamos?	Elaborar mapa “casa-escola”;
As paisagens mudam ao longo do tempo?	Analisar as mudanças identificadas na paisagem londrinense;
A Arqueologia e o sítio arqueológico	Desenhar o espaço no sítio arqueológico;
As diferentes paisagens no Paraná no tempo e no espaço	Desenhar as bacias hidrográficas e relacioná-las aos sítios arqueológicos paranaenses.
Módulo temático - Noções de Arqueologia	
Encontros	Atividades
Noções de escavação	Analisar e interpretar um croqui arqueológico;
Noções de laboratório	Analisar e denominar as atividades realizadas em laboratório;
A importância dos Museus para a Arqueologia	Debater sobre a preservação e o papel dos Museus;
O sítio-escola	Observar, identificar, escavar, analisar e interpretar um contexto arqueológico simulado e sua paisagem.
Módulo temático – Diversidade indígena	
Encontros	Atividades
Os indígenas do norte do Paraná – Guarani e	Ler, analisar e responder ao teste seu conhecimento

Kaingang	sobre diversidade indígena e Arqueologia;
Aspectos culturais dos Kaingang e os indígenas na cidade de Londrina	Ler, analisar, responder, julgar e opinar sobre os aspectos culturais dos Kaingang e sobre a situação dos indígenas no contexto urbano de Londrina.